

ISSN 0915-9428

LET 関西支部研究集録

11

2006

外国語教育メディア学会関西支部

< 巻頭言 > Preface

野村 和宏 (Nomura Kazuhiro)

LET 関西支部長 (President, LET Kansai Chapter)

神戸市外国語大学 (Kobe City University of Foreign Studies)

< 依頼論文 > Invited Papers

From Needs to Textbooks: teachers, authors and publishers working together 1

Ken Beatty

< 論文 > Original Articles

Seeking for Effective Instructions for Reading: The Impact of
Shadowing, Text-presented Shadowing and Reading-Aloud Tasks 13

Atsuko Kuramoto (Hiroshima International University)

Osato Shiki (Kansai Gaidai University)

Harumi Nishida (Aichi University)

Kayoko Ito (Eichi University)

「異文化理解」の授業を通しておこる学びの質 — 教員志望者の実践共同体
によるアクション・リサーチの試み— 29(Qualitative analyses of what students learned in intercultural
communication classes: Action research by a community of teacher-trainees)

八島智子 (関西大学)

安部純子 (関西国際大学)

出口朋美 (追手門学院高校)

< 研究ノート > Research Report

相互関係を表す形容詞から見たシノニム学習の理論と実践教材：実証的考察と
パラレルコーパスを用いたデータ駆動型学習法を中心に 45

仁科 恭徳 (バーミンガム大学大学院)

< 編集後記 >

杉森 直樹 (Sugimori Naoki)

編集委員長 (Editor-in-Chief)

立命館大学 (Ritsumeikan University)

巻 頭 言

関西支部長 野村 和宏

この度、語学ラボラトリー学会関西支部『研究集録』第11号を発行することができましたことは、誠に喜ばしい限りです。論文を寄せられた会員の方々、論文の審査と編集、発行にご尽力いただきました論文審査委員、編集委員および支部事務局の方々に敬意と感謝の意を表します。

この号でも前号に続き統一テーマを設けず、支部会員のみなさんに自由な論題で投稿いただいた結果、効果的なリーディング指導、アクション・リサーチに関する論文やシノニム学習理論と教材についての研究ノートといった興味深い内容となりました。また2006年夏の全国大会で基調講演をお願いした Ken Beatty 先生からも特別寄稿をいただき、錦上に花を添えていただきましたことをうれしく思います。

さて、ここのところ小学校での英語教育に関する議論が盛んに行われています。いつ始めるべきか、あるいはどういう内容を誰がどう教えるべきかという観点に加え、これが「総合的な学習の時間」の中の国際理解教育の一環として「児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること」を目指すものであれば、まずは世界にはさまざまな言語があり、それぞれが独自の文字や美しい響きの音をもっていることを理解・体験させた上で、母語の異なる者同士が意志疎通を行う手段として英語が他の言語よりも有効であるため英語を教えるといった前提を明確にしてこそ英語導入の必然性が生まれます。子供たちが新しいさまざまな言葉の世界に触れることによって広がる成長への視点、そして英語を使って世界につながっていくことの視点が大切だと思います。こうした教育に対しても、われわれ LET もこれまでの蓄積を元に、教材研究開発やメディアを活用した指導法で貢献できるのではと期待しています。

近年の国際社会体制の大きな変化、インターネットやコンピュータ技術の急速な発達、英語という言語の持つ意味を大きく変化させています。このあたりの事情は例えば国際語としての英語に関する David Crystal の一連の著作などにも明確に記されています。国によっては英語の力を身につけることが社会的成功への近道や、日常的なビジネスの有効な手段となっています。では日本で英語を教えること、学ぶことにどのような必然性を与えればよいのでしょうか。純粋に学問的知識や教養を高めることを目指す教育とコミュニケーションのための道具手段としての運用能力育成のための教育は、どのように両立できるのでしょうか。こうした背景のもと、われわれ外国語の教育研究に携わる者には、英語に限らずさまざまな言語使用の実態や移り変わる社会情勢を正確に観察記述し、正しく教育目標を設定し、メディアやテクノロジーも積極的に応用しながらよりよい教材や教育方法を開発していくことが期待されています。

外国語の教育と研究において何をどうするかという what と how に加え、なぜそうするのかという why への視点もこれまで以上に求められています。この『研究集録』が支部会員のみなさんにとってそうしたことを考えるきっかけとなることを願っています。

2007年2月

From Needs to Textbooks: teachers, authors and publishers working together

Dr. Ken Beatty kenbeatty@mac.com

Abstract

This paper offers personal insights into the creation of learning and teaching materials, from the perspectives of teachers, authors and publishers. These perspectives inform a discussion of how teachers can choose and get the most out of textbooks and other teaching and learning materials.

"I seek a method by which teachers teach less and learners learn more."

Johann Comenicus, author of the first illustrated textbook (1630)

When I was still a student, long before I started teaching, I thought I knew *everything* about being a teacher. After all, I sat in classes day after day watching many different teachers present lessons, give assignments and mark tests. What else could there be to teaching? Of course, once I became a teacher, I saw that teaching involves a great deal more.

A good teacher needs to tailor lessons, monitoring a class to ensure that the least able students are not left behind and, at the same time, the most able students are not bored with a slower pace; all students need to be appropriately challenged. A good teacher develops assignments that will not just give students a chance to show what they know and have learned, but will also give the students a chance to learn more. And, in administering tests, a good teacher needs to make sure that students are being tested on the core content of the course, not on non-essential details that are of no lasting value. Too often, teachers test students on their test-taking skills instead of what the students really need to understand and remember.

So, I learned to be a teacher, through both my university training and

experiences in the classroom, including countless successes and failures. You would have thought I might have been more humble about the role of textbooks and other learning materials. But, as might be expected, it was not the case. After all, as a young child I had learned to read using textbooks and had been surrounded by them as a student or as a teacher ever since.

It was also the case that, like so many teachers, I had also developed my own learning materials both in print and online, starting in 1980 with mimeographed handouts. Early on, I also created simple gap fill tasks on the glowing green screen of an Apple II computer. This new computer was a wondrous machine, even though graphics were only made by arranging letters and numbers into shapes. There was also the small problem that one could only display text on-screen in ALL CAPS. Still, the computer seemed to offer great promise for new and different ways of teaching.

It is very common for teachers to create learning materials. Their reason for doing so is often because they cannot find appropriate learning materials for their students or, those materials which are available, are either too expensive or are something of which they are unaware. It is also sometimes the case that teachers cannot find materials in a timely fashion. For example, a teacher is confronted with a problem on a Monday afternoon and wants to deal with it in class on Tuesday morning. The process of ordering textbooks, even if they were available online, would never be prompt enough; they would take too long to arrive by mail or courier. Many teachers now turn to the Internet to find public and freely-available materials that they

can download and use immediately. But these materials almost never compete with a comprehensive and professional textbook series.

So, once I became a textbook author and materials developer working for publishers such as Longman, Oxford University Press and Thompson, I realized there was a great deal more to the art and science of not just of designing and creating teaching and learning materials, but also to the marketing and distribution of textbooks.

Starting with teacher needs

New textbooks start with the same teacher needs mentioned above. Publishers gather information and feedback from teachers through classroom visits, listening to conference presentations and informal discussions at book fairs where teachers sometimes even pitch ideas for a new book or book series.

A two-minute talk at a book display booth might be the inspiration for a marketing meeting and detailed research in the form of surveys and a careful evaluation of other teaching and learning materials available on the market. Publishers also look closely at competitors' products to see where there is room for improvement and where teachers and students needs are not being met. For example, because of large class sizes and limited teacher training, many students are too often left to struggle over their own approaches to learning. This might suggest the need for a student-centric textbook series that focuses on strategies in the student books.

To both them and their teachers, language learning is often seen as a process focused solely on vocabulary recognition, grammar drills, basic comprehension and speed. But now, in newer approaches to language learning focus on language learning as a problem-solving activity, necessitating a range of strategies and skills, as well as cultural awareness and thinking skills. At all levels, but especially at the middle school and university levels, students who make effective use of new approaches can improve both their performance and attitude towards learning.

Months—or even years—of effort go into the design of a series, often starting with the construction of a rigorous scope and sequence: a grid showing what might be taught in each unit of a textbook. Depending on the subject, this can include vocabulary, grammar, skills, issues, topics, themes as well as an indication of the proposed sources of real-world language. This real-world language for a reading textbook series can include a listing of the types of genres appropriate such as plays, short stories and essays or, for a listening textbook series, genres such as radio announcements, informal conversations and speeches.

A publisher will often create a proposal for the new textbook series and distribute it among its offices in different target markets (i.e., countries where the series will be sold) to gauge their response and elicit feedback.

Sometimes all the research ends with the proposal being rejected; sometimes the feedback leads to a new textbook or one with far different features. Good textbooks and teaching and learning resources have to be able to clearly help

teachers address common problems and point directions for solving local or even individual problems.

The proposal process is often repeated with a writer, or group of writers, hired to create a sample unit that helps demonstrate aspects such as the approach, level, content, types of tasks that will be used. The role of the author varies according to the expertise and experience of the editor and the writer. In some cases, writing is highly directed by the editor; in others, it is more of a partnership, with the editor and author working together in a fluid exchange of ideas. Even if a teacher approaches a publisher with a manuscript supposedly ready for publication—often something based on a set of lesson plans developed for a particular course—it is likely that it will only be the start of a very long process. More likely, a potential author will be invited to review materials and demonstrate an understanding of the process through evaluating others' work.

More rounds of evaluation follow with one or more sample units, sometimes fully illustrated, being sent for evaluation to experts within the publishing company and groups of selected teachers.

Once the details of the project are in place, bulk writing occurs. Drafts are edited, tweaked through several drafts, sent to reviewers, rewritten again and, eventually, a manuscript is turned over to an art department for layout with photos and commissioned illustrations. A major concern at this point is localization for the market or markets where the series will be sold. The most

economical approach for a publisher is to make a series that can be sold worldwide without any changes. However, teachers in individual countries often prefer to see local contexts. For example, a series written solely for Japan might want to feature more pictures of Japanese nationals, local scenes and even details such as cars driving on the appropriate side of the street. Of course, teachers often localize their lessons and use differences between local and international contexts as discussion and learning points.

Parallel to the completion of the main textbooks, development might proceed on CDs for listening, CD-ROMs for test banks or other interactive features, a website and teachers' books. In each step of the process, experienced teachers are consulted to ensure that there is a match between materials and needs.

A wide variety of coursebook materials and other resources are available to teachers but they are often ignored or underused. There are many reasons for this including a lack of teacher training, a lack of time or a lack of awareness of how such materials might make a teacher's job easier. This is particularly true for the teachers' books that accompany quality teaching materials but which, often, are ignored by teachers pressed for time.

When the entire package is available, it is made available for distribution and marketing, which may include the author in book tours and a series of conference presentations. Often, this starts the process all over, with

the author and publisher listening to teacher reactions and starting plans for another edition or a new series.

Choosing and using the right textbooks

There are many considerations in choosing a new textbook or textbook series, especially if you have been using another course for several years. The first consideration is whether the new course offers a variety of useful components, such as recordings by native speakers, a test bank, a website and other resources helpful to teachers and students. In particular, does the teacher's book offer useful step-by-step teaching notes? As for the content itself, look closely at the scope and sequence to see a summary of the topic and language points covered. Are they likely to interest your students? Try the "flip test", paging through the book to see if the layout, photographs and illustrations catch your interest. When your students are interested in the learning materials, your job as a teacher becomes much easier.

Teachers often share similar concerns about using new materials. Below are common concerns and some helpful ideas about how teachers can address them.

Choose a course at the right level for your students

Teachers often have a good understanding of what level their students can handle, especially when they see materials that are too simple. But teachers should also be open to materials that challenge their students. In assessing the level of new materials, teachers should look at the difficulty of the reading

or listening passages, but at the same time they should also examine the strategies and support that are offered to help students.

Overcome students' concerns about being perfect

Some students are so concerned with speaking perfectly, that they do not speak at all. Students need to be reminded that the purpose of learning a language is not to speak and write it perfectly, but rather to *communicate*. Communication means getting one's ideas across, often quickly, even if it is in a less-than-perfect manner. Humor, language games and debates are good ways to promote oral fluency as students become less self-conscious during entertaining or competitive activities.

Understand the link between concentration and cooperation

Students who do not concentrate in class often are not motivated to learn. Teachers can supply motivation by making students aware of the importance of a text or an assigned task to help students concentrate. Variety is also a key element to help students concentrate. Teaching and learning materials that have a range of text types and activities help students maintain concentration, especially if a teacher can make students aware of how the text or task relates to the students' current or future lives.

For every topic, it is useful to find an angle that interests students. Often this can be done by asking the students directly: *Why might this topic be interesting to you or someone you know?* However, in some cases, you may need to evaluate your materials. This is particularly true for students who may

have low second-language levels, but who are still sophisticated thinkers and interested in complex topics.

Ensure students are not confused by signals

When we listen, we often hear a number of signals beyond the words that are said, such as changes in emphasis and tone. These can be confusing to students and need to be explained in language notes. Each culture also has its own signals, expressions and ideas and international ones should be explained in culture notes.

Misinterpreting what we hear or read is common. We may misinterpret because we hear a word and think of its homonym (read / reed), or look at and misinterpret a word that is spelled the same but has a different meaning (read *present tense* / read *past tense*). It is important to teach students clarification strategies so they know how to identify and understand misinterpreted words and phrases.

Choose the right components

Teachers and students don't want to pay for something they are not going to use but textbook series today generally feature a wide variety of useful resources beyond the student book. These resources include components that work together, such as a teacher's guide, recordings of the readings by native speakers, test banks and web support. Each of these components is designed to make the teacher's job easier and learning more effective. One

thing to keep in mind is not what you are using now, but what you might want to use in the future.

Deal with tasks that are too demanding / not demanding enough

Teachers can always adapt exercises in a textbook to make them more or less demanding by changing the nature of the activity or the number of people doing the task. For example, if students find an activity like a class debate too difficult, it can be changed to a simpler writing task (write a paragraph about your ideas) or, instead of a class activity, it could be done in small groups or pairs. Tasks can be made more difficult by asking students to do them with their books closed or by giving students less time for preparation.

Deal with vocabulary concerns

Teachers can feel threatened by vocabulary if it is new to them. However, students often have different vocabulary sets than their teachers. For example, primary school students may know long and elaborate names of dinosaurs while older students may be familiar with obscure computer terminology. The important point in dealing with more complex vocabulary is not to assume the students' vocabulary is just a subset of the teacher's. Teachers who find a textbook's vocabulary too simple may want to find ways to make it more challenging, such as by asking students to use a thesaurus to find more complex words to express similar ideas. Students (and teachers!) who find words too difficult to pronounce, benefit from hearing a native speaker saying the words on a recording.

Find the right course for a class of mixed abilities and varied interests

Many courses assume that all the students are of the same ability level with the same interests, but this is seldom the case in a real classroom. A good course needs to offer a lot of internal support for students with language and culture notes and different activity types and tasks, not just those commonly found on tests. Students also need to be exposed to a wide variety of topics; they may not find all of them interesting, but they should find some interesting.

Conclusion

A textbook is an author and publisher's attempt to address teacher and student needs. If these needs are not being met for you, talk to other teachers, the author of your textbook and the publisher. The feedback you provide is a powerful way for you to help improve your profession.

Selected Bibliography of useful references

- Beatty, K. (forthcoming 2007) *Sounds Good A Listening Course*, Books One to Four. Hong Kong: Longman/Pearson Education North Asia Limited
- Beatty, K. (2004) *Read and Think! A Reading Strategies Course*, Books One to Four. Hong Kong: Longman/Pearson Education North Asia Limited
- Bloom, B.S., ed. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I, Cognitive Domain*. New York: Longmans, Green
- Braid, S.M. (1999). *The acquisition of second language syntax*. London: Arnold.
- Brookfield, Stephen. (1987). *Developing Critical Thinkers*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Carroll, J.B. (1970). The nature of the reading process. In D.E. Gunderson (Ed.), *Language and Reading*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Coady, J. & Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- González, V. (Ed.). (1999). *Language and Cognitive Development in Second Language Learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Grabe, W. & F. Stoller. (2001) *Teaching & Researching Reading*. London: Pearson Education
- Hemming, Heather E. "Encouraging Critical Thinking: But...What Does That Mean?" *McGill Journal of Education* 35.2 (Spring 2000): 173-186.
- Mayer, Richard E. (1992). *Thinking, Problem Solving, Cognition*. 2nd ed. New York: W.H. Freeman.
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle.

Seeking for Effective Instructions for Reading: The Impact of Shadowing, Text-presented Shadowing and Reading-Aloud Tasks

Atsuko Kuramoto Hiroshima International University
Osato Shiki Kansai Gaidai University
Harumi Nishida Aichi University
Kayoko Ito Eichi University

概要

読解力育成にはボトムアップ処理の自動化が欠かせない。日本の EFL 環境においては、目的言語の生活場面での使用も Input が繰り返される機会も少ない。語彙、文法知識とそれらの内在化、換言すれば処理能力を高める過程を得ることが重要(鈴木, 1998, 2005; 玉井, 1999, 2005; 門田, 2001, 2002 など)であるとの指摘に着目し、「シャドーイング」、「音読」、「テキスト提示のシャドーイング」などの発声を伴う音声を利用した指導法が読解力伸張に与える影響について比較し、その効果の実証を行なった。

これらの指導法にはどのような処理過程の違いがあり、各々がどのような力を育成しようとするのかについて、実際の授業場面においての 4 種類のバリエーションによる音声利用指導例のデータ分析を行った。これらの具体的データにもとづき、以下の研究課題に関わる理論と実践のすり合わせの議論を行った。

- (1) 音声利用指導の有無による実験群と対照群での読解力への影響の違い
- (2) 音声利用指導の有無による上位群と下位群での読解力への影響の違い
- (3) 4 種の音声利用指導の違いはあるか
- (4) 4 種の音声利用指導の種類の違いによる上位群と下位群の学習者の読解力への影響の違い

結果として、どの指導法でも有意な効果が示されたが、比較的認知負荷の低い指導法と高い指導習法ではその効果に差異があることなどを、理論と実践の観点から考察した。

1. Introduction

Acquisition of reading skills in English is one of the difficulties that Japanese university students face in improving their English proficiency. Although EFL researchers have been making tremendous efforts to find new approaches to improve reading skills, they have not made any significant progress yet. It is obvious that new approaches should be established to remedy the defects of Japanese learners, which are unique to the L2 learning environment in Japan. Reading skills are divided into bottom-up processing skills and top-down processing skills, and for unskilled Japanese EFL learners, bottom-up processing skills should be gained through repeated practice since they tend to lack input of the language that helps them to internalize it in their long-term memory (e.g. Suzuki, 1998, 2005). A major problem that Japanese EFL learners have in improving reading skills lies in their limited bottom-up processing skills. Thus the present study focused on instruction with sound-utilizing approaches which may have scaffolding effects to improve learners' bottom-up processing skills.

2. Research rationale

2.1. Theoretical background

Studies imply that teaching top-down skills is not a decisive factor in improving

reading skills of L2 learners since reading strategies are not language-specific and L1 literacy can transfer to L2 (Block, 1986), and there is a “linguistic threshold” for the transfer of reading strategies (Clarke, 1980). In accordance with this idea, Laufer (1989) indicated that there is a vocabulary threshold; i.e., learners cannot transfer L1 strategies to L2 reading unless they acquire as many as 3,000 words counted by word family (equivalent to 5,000 lexical items). That is, L1 literacy is transferred automatically to L2 reading skills if L2 knowledge (i.e., vocabulary and grammar) reaches a certain point defined as a threshold level. These studies imply that teaching to increase L2 knowledge which constitutes bottom-up skills is indispensable for EFL learners, but the necessity of teaching top-down skills is questionable.

A similar view emphasizing bottom-up processing skills can be found in major theories of reading. Some studies deny the definition of “a good reader” suggested by the top-down model (e.g., Goodman, 1967; Smith, 1982), which encourages readers to use a minimum number of clues to produce a meaning of a text, depending more on inferences. Stanovich (1980), in the interactive-compensatory model, says that good readers can use both top-down and bottom-up processing skills to compensate for deficiency of either one, suggesting that even poor readers depend on contextual guessing frequently to compensate for their deficiency in word recognition. Moreover, Just and Carpenter (1987), referring to their eye movement research, pointed out that skilled readers fixated their eyes on a word at a time rather than skipping words. Thus, frequent use of top-down processing is not a specific trait of skilled readers, and bottom-up processing is quite common to both unskilled and skilled readers.

Research for the cognitive model of reading provides another perspective on the debate regarding the top-down /bottom-up dichotomy, stating that the lower processing skills (e.g., word recognition) can be automatized (e.g., Stanovich, 1980; Akamastu, 2000). Just and Carpenter (1992) pointed out that there are capacity limitations in cognitive resources; and when a complex task is carried out, cognitive resources can be traded off between demanding tasks and simple or skilled tasks. These views on reading processing can alter the definition of how skilled readers are engaged in the successful production of textual meanings. That is, in the case of L2 reading, it is not that skilled readers know how to utilize their top-down processing skills, but that bottom-up processing, such as word recognition process, of skilled readers are automatized in order to allocate more cognitive resources to their top-down processing for better comprehension. EFL reading instructions need to develop a methodology along this line.

Improving student automaticity of bottom-up processing during L2 reading is quite a new idea for EFL teachers in Japan; however, hints on applying this idea to teaching L2 reading can be drawn from several studies at the cognitive level. Theoretically, reciting English sounds can facilitate automaticity of bottom-up skills. This theory is supported by the evidence that phonological coding plays an important role at word recognition level during reading (Kadota, 2001, 2002). Kadota’s studies using articulatory suppression (e.g., learners read sentences silently while counting out numbers or uttering one functional word, such as “the” continuously), which is believed to reduce effects of phonological coding, demonstrated that when a learner’s phonological coding was interfered with the suppression during reading, the level of comprehension decreased (Kadota, 1997). In another study, Cziko (1980) found that unskilled L2 readers tend to make phonological errors during reading aloud tasks while advanced readers make more errors with semantic processing. This indicates that automatizing phonological coding skills during reading allows readers to have automatic access to the semantic coding process.

The role of phonological coding during reading becomes congruent with that of the phonological loop of working memory model. According to the model (e.g., Baddeley, 1986; Baddeley, 2000), linguistic processing depends much on one of its subsystems called the

“phonological loop,” which consists of two systems: the articulatory rehearsal (inner voice) and the phonological store (inner ear). Visually presented linguistic input is always processed through the articulatory rehearsal (i.e., subvocalization) whereas auditory presented input is directly stored in the short-term memory storage (phonological store) (Baddeley et al., 1975; Saito, 1997; Baddeley & Logie, 1999). This model emphasizes that phonological coding is an important part of bottom-up processing of reading; in other words, efficiency of the phonological loop (quality of subvocalization), plays an important part of bottom-up processing.

This subvocalizing skill involving the phonological loop controls language ability in various ways. Gathercole and Baddeley (1990) pointed out that children with deficiency in reciting sounds of non-words (made with phonetic sound patterns which are different from those of English words) have difficulty acquiring new words in L1. For L2, Service (1992) found that learners with low ability in reciting non-words have low proficiency in L2. Furthermore, when speech rate (speed of subvocalization) increases, word length effect (memorizing multi-syllable words is difficult because it takes a lot of cognitive resources to recite them at verbal working memory) decreases, and the memory span increases (Baddeley et al., 1975; Hulme et al., 1984). These findings can lead to one hypothetical view that L2 learners who have difficulty with phonological coding (reciting encoded words in the phonological loop) can not allocate cognitive resources for storing words for further semantic processing; thus, increasing accuracy and speed of their reciting skills allows them to have more cognitive resources left for higher-order processing necessary for word recognition. Tamai (2005) indicated that the quality of reciting L2, especially its speed and accuracy, can be improved through shadowing. The idea is that if repeated output of English sounds through shadowing represents the internal rehearsal in the phonological loop, improving the shadowing technique also means that it facilitates the subvocalization and thus enhances automaticity of bottom-up processing.

These perspectives derived from understanding the cognitive model of reading processing have already been applied to teaching in EFL classrooms. For listening, empirical data taken from the present classroom-based research implementing shadowing techniques show that it worked effectively to improve listening ability (e.g., Tamai, 1999, 2005; Kuramoto and Matsumura, 2001). For reading, there are, however, few experimental data from classrooms, though theoretically reciting skills explain quality of reading processing of skilled readers both in L1 and L2. As mentioned above, since shadowing encourages students to recite English sounds, this enhances student sensitivity to English phonological coding (improving efficiency of subvocalization); and theoretically, it can be predicted that the improved efficiency of phonological coding skills leads to the automaticity of bottom-up processing, which eventually contributes much to reading comprehension by allowing the learners to have more cognitive resources left for various types of top-down processing during reading.

2.2. Purpose of the present research

Empirical supports are needed to pursue this view of reading and answer the essential question related to the relationship between phonology and reading comprehension. Moreover, since reciting English sounds has been implemented as a method in various ways in class, finding which method is more effective to EFL students makes reciting techniques such as shadowing more applicable to teaching practices. Most importantly, models of reading imply that word recognition is a basic element of the overall reading processing; thus, gaining reciting skills will be more effective to facilitate reading abilities of EFL learners of unskilled L2 readers than those of skilled L2 readers. This aspect needs to be explored to find validity of the method for teaching L2 reading skills to Japanese university students, many of whom seem to be unskilled L2 readers. Thus the present research discusses the

impact of the instructions with sound-utilizing approaches on learners' improvement in reading performance.

2.3. Research Questions

The current study addressed the following research questions about how the sound-utilizing approaches in EFL instruction may influence the results of the four different types of interventions: Shadowing (SH); Text-presented Shadowing (TS); Mixed type of shadowing and text-presented shadowing (MX); and Reading Aloud (RA) tasks.

1. Is there any different impact between the methods of instruction with sound-utilizing approaches and the methods of instruction without such approaches?
2. Which of the methods of instruction with sound-utilizing approaches and without such approaches have a stronger impact on either the higher/lower score group?
3. Is there any different impact among four types of methods of instruction in the experimental group?
4. Which of the four types of methods of instruction has/have a stronger impact on either the higher/lower score group in the experimental group?

3. Method

3.1. Participants

The participants in this study were 432 Japanese undergraduate students from five universities with the majority being freshmen and sophomores. They were divided into two groups. The experimental group, receiving instruction with either type of sound-utilizing intervention, consisted of 228 participants, while the control group, receiving instruction without any of the described interventions, consisted of 204 participants. The experimental group was divided into five sub-groups of interventions: SH (n=26), TS (n=55), MX (n=34), RA1 (n=54) and RA2 (n=59). The difference between RA 1 and RA 2 participants was that RA 1 participants were majoring in English while RA 2 participants were majoring in subjects other than English. In this study, among all five sub-groups the RA 1 was the only group majoring in English.

3.2. Materials

The materials for classwork used in this treatment were passages of about 150 words taken from various sources and similar in level. The speed at which the texts were read was between 100 and 130 words per minute.

We conducted the Listening and Reading Tests described below in both the pre- and post- test phases of this research project. The Listening Test was a fill-in-the-blank test using VOA Special English, which was administered in order to measure learners' perception levels in listening. The fill-in-the-blank tests consisted of approximately 400 words with 50 blanks: a blank every after every seven words. Participants were supposed to fill in the blanks while they listened to the whole story twice. The vocabulary level of the material was within the 1,500-word-level. This means there were few unfamiliar words in the material for the participants. The listening materials used in the test and the materials used in the treatment were of the same level. The fill-in-the-blank tests required participants to attentively listen to the sound of words and to fill in the blanks but not to process the meaning of the whole story. This task may require a lighter cognitive load on working memory.

The Reading Test was designed to measure learners' reading comprehension levels. It consisted of 2 passages from each TOEFL and STEP or the Society for Testing English Proficiency for a total of 24 questions. Proficiency of the STEP is classified into five levels, from one to five. The passages used in this test were from level 2, the third highest, which is the equivalent of 420 to 450 points on the TOEFL Test, but the vocabulary is more controlled

and, therefore, less difficult than TOEFL. Participants were given 25 minutes to read and then answer multiple-choice questions.

3.3. Kinds of interventions

The four types of interventions as instruction methods used during the experimental period in the current research are defined as below: SH; TS; MX; and RA. The major purpose of the interventions was to facilitate participants' repeated practices of one of these methods.

Shadowing (SH)

Shadowing is a speech act performed without any visual text in which participants imitate or reproduce the sound of a text as soon as they hear the text intended as input information. In shadowing, participants listen to the sound of a text and try to comprehend its general meaning. The shadowing task consists of the three processes of mumbling, prosody-shadowing, and contents-shadowing. The participants were cued to change the three different processes described above within an each allotted time (approximately 5 minutes). The instructor gave some advice on stress, intonation, and pronunciation.

The participants' levels of shadowing task were checked during and after class. During the class hour the instructor had been observing their performance and later had checked the recorded sound files of respective participants. The standard of rating was based on how close the sounds produced by participants were to the original recording in terms of stress, intonation, and pronunciation.

Text-presented Shadowing (TS)

The text-presented shadowing task consists of three steps: first, participants try to comprehend the contents of a text; second, they listen to the sound of the text and reproduce it while looking at the text and attentively listening to the correct pronunciations of words; lastly, they reproduce the sound while looking at the text presented synchronously as they listen attentively to the text being pronounced.

The participants in the present study were all EFL learners and some of them had difficulty in picking out the sound of words solely by listening to the material. They were advised not to read the presented text first but to use it as a help to identify the sound of words through audio source.

Mixed shadowing (MX)

The mixed shadowing task consists of four processes: first, participants try to comprehend the contents of a text; second, they listen to the sound of the text and reproduce it while checking the correct pronunciations of words; third, they reproduce the sound while looking at the text presented synchronously as they listen attentively to the text being pronounced.; finally, they reproduce the sound of the text without seeing the text as they do in the shadowing task.

The participants were given the same advice given to TS group.

Reading aloud (RA)

The reading aloud task consists of four stages: first, participants comprehend the contents of a text; second, they check the correct pronunciations of words while listening to the aural input of the text; third, they read it aloud without the aural input; fourth, they read it aloud at a faster rate than that of the originally given aural input.

The actual rate of participants' vocalization was not measured in the present study. The participants were required to read the material at a bit faster speed than the original recording or as fast as possible.

3.4. Procedure

The experiment was conducted from September 2005 through January 2006 and consisted of 10 weekly sessions. During the experimental classwork period, the participants in the experimental group were provided with the materials for either reading-aloud, shadowing or text-presented shadowing. By contrast, the participants in the control group had no such tasks.

For a half term, which is a 4-month period, four teachers conducted classes for each experimental group, SH, TS, MX and RA, according to the following points, 1 - 4.

Sessions 1 through 10 were administered as follows: This is the procedure for methods of instruction with sound-utilizing approaches with an experimental group (SH, TS, MX, RA). About 20-25 minutes were assigned for this instruction.

1. The SH, TS, and MX groups listened to the sound of a text a couple of times without looking at the relevant unit of the textbook. The RA group listened to it while looking at the relevant unit.
2. The SH and MX groups repeatedly listened to the relevant unit at individual learners' pace and performed a shadowing task for 10 minutes. The TS group performed a shadowing task while looking at the text for assistance. The RA group read it aloud while looking at the text.
3. The contents-grasp exercise—in which students try to comprehend the text—of the relevant unit was performed for about 5 minutes. The RA group performed a contents-grasp exercise before step 1.
4. The SH group participants recorded their own voices on a CALL machine and submitted them after steps 2 and 3. The MX group performed a shadowing task while looking at the text for assistance after steps 2 and 3, and the TS group continued to perform a shadowing task while looking at the text for assistance. The RA group continued to read aloud while looking at the text for 5-10 minutes.

During the 90-minute class period, there were no other controlled conditions except the methods of instruction with sound-utilizing approaches for 20-25 minutes. The study outside of class was not controlled.

The procedure for the control group while the experimental group was performing sound-utilizing tasks was as follows:

The control group performed the same contents-grasp exercise as the experimental group for the same period of time by listening to recorded readings on CD or other media or by silent reading of the text without any kind of instruction with sound-utilizing approaches.

4. Results and Analyses

In order to compare and contrast the learners' listening and reading performance, participants were first divided into two groups, the experimental group and the control group. Then, based on the score of the Pre-Reading Test described above, each group was further divided into a higher score group and a lower score group.

The reliabilities of the Listening and Reading tests were determined by Cronbach's coefficient alpha (the Listening test Cronbach's coefficient $\alpha=.826$; the reading test Cronbach's coefficient $\alpha=.765$).

We analyzed their performance and the impact of instruction using sound on the higher/lower score groups. Results from the reading comprehension test given to both the experimental group and the control group at the start of the treatments did not show a significant difference between groups when analyzed by a t test.

Means, Standard Deviation and numbers of participants of Pre- and Post- Listening Tests of both groups are listed in Table 1.

Table 1. Means, Standard Deviation and numbers of participants of Pre- and Post-Listening Tests

test	group	mean	SD	N
PreListen	EX	30.09	6.98	228
	CT	27.70	7.89	204
PostListen	EX	35.64	6.32	228
	CT	30.58	8.95	204

The one-way ANOVA repeated measure was performed to analyze the following two differences: (1) the difference between the mean score of the pre-test and that of the post-test, and (2) the difference between the mean score of the experimental group and that of the control group in the pre-test, and the difference between the groups in the post-test. The ANOVA repeated measure detected a significant difference between the results of the listening pre-test and post-test ($F(1,430) = 221.291, p < .01$), and a significant difference between the groups ($F(1,430) = 10.642, p < .01$).

Means, Standard Deviation and numbers of participants of Pre- and Post- Reading Tests of both groups are listed in Table 2.

Table 2. Means, Standard Deviation and numbers of participants of Pre- and Post-Reading Tests

test	group	mean	SD	N
PreRead	EX	10.18	4.21	228
	CT	10.10	3.42	204
PostRead	EX	13.53	4.11	228
	CT	12.39	3.83	204

Figure 1 compares improvement between the reading pre-test and post-test of both groups. The ANOVA repeated measure detected a significant difference between the results of the reading pre-test and post-test ($F(1,430) = 298.335, p < .01$), and a significant difference between the groups ($F(1,430) = 10.642, p < .01$).

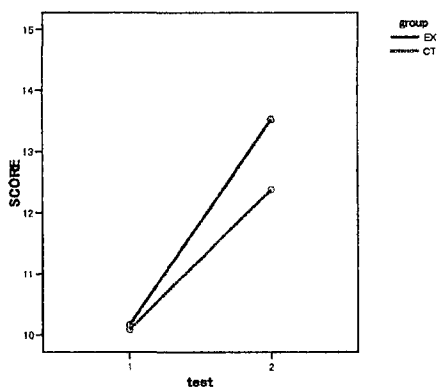


Figure 1. EX/CT Results of Pre- and Post- Reading Tests

When these results were divided into the higher score and lower score groups, as Figure 2 shows, the reading test indicated a statistically significant difference between the experimental group and the control group in the lower score group. But in the higher score group, as Figure 3 shows, the reading test did not indicate a statistically significant difference between the groups.

Means, Standard Deviation and numbers of participants of Pre- and Post- Reading Tests of both groups in the lower score group are listed in Table 3.

Table 3. Means, Standard Deviation and numbers of participants of Pre- and Post- Reading Tests at the lower score group

test	group	mean	SD	N
PreRead	EX	7.18	2.14	130
	CT	7.68	2.08	114
PostRead	EX	11.57	3.68	130
	CT	10.80	3.23	114

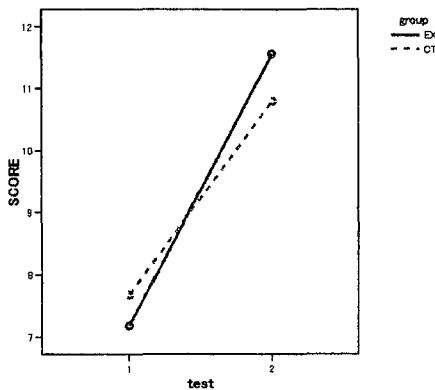


Figure 2. EX/CT Results of Pre- and Post- Reading Tests in the lower score group

Means, Standard Deviation and numbers of participants of Pre- and Post- Reading Tests of both groups in the higher score group are listed in Table 4.

Table 4. Means, Standard Deviation and numbers of participants of Pre- and Post- Reading Tests in the higher score group

test	group	mean	SD	N
PreRead	EX	14.14	2.72	98
	CT	13.17	2.05	90
PostRead	EX	16.13	3.08	98
	CT	14.41	3.54	90

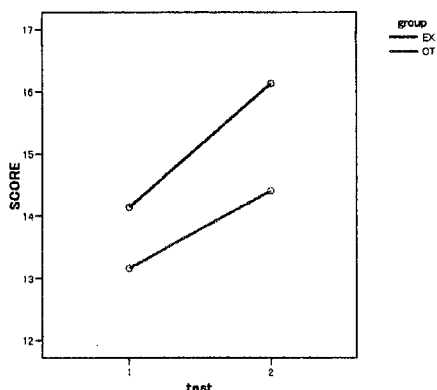


Figure 3. EX/CT Results of Pre- and Post- Reading Tests in the higher score groups

In response to research question (RQ) #1 “Is there any different impact between the methods of instruction with sound-utilizing approaches and the methods of instruction without such approaches?”, the methods of instruction with sound-utilizing approaches were effective because of the greater gain demonstrated by the results of the Reading Tests of the experimental group over that of the control group. It is supposed that these instructions have some kind of effect on the process of recognizing texts, that is, bottom-up processing. The methods of instruction with sound-utilizing approaches may have a positive effect on reading comprehension.

In response to RQ #2 “Which of the methods of instruction with sound-utilizing approaches and without such approaches have a stronger impact on either the higher/lower score group?”, the methods of instruction with sound-utilizing approaches were effective on the lower level group. There was a statistically significant difference between groups only in the lower score group. These are the premises for our next arguments.

Before arguing for RQ #3 and #4, the arguments above are summed up as below. The analysis of the data for RQ #1 found the followings: the ANOVA repeated measure of the fill-in-the-blank (FB) tests showed a significant difference between the pre- and post- test scores and a significant interaction between EX and CT. This showed that the instructions with sound-utilizing approaches had significant effects on the EFL learners’ levels of listening ability. The result duplicated the earlier studies which found a significant effect of instructions utilizing sound (e.g., Tamai, 2005; Kuramoto and Matsumura, 2001). Similarly, the ANOVA repeated measure of Reading Tests showed a significant difference between the pre- and post- test scores and a significant interaction between EX and CT. This indicated that the instructions with sound-utilizing approaches affected the EFL learners’ performance of reading, which confirms the results of previous studies (e.g., Kadota, 2002).

The analysis for RQ #2 thoroughly investigated the uniformity or the variance among learners who made higher or lower scores in the Pre-Reading Test, when the participants were divided into two groups: the higher score group and the lower score group. The ANOVA repeated measure of Reading Tests detected a significant difference between the pre- and post- test scores and a significant interaction between EX and CT in the lower score group. On the other hand, it detected a significant difference between the pre- and post- test scores but no significant interaction between EX and CT in the higher score group.

The findings above are the premise for our next argument. As a result of these findings, it can be said that the instruction using sound may have an impact on learners’ proficiency level of reading in EFL settings. It might be especially true with the lower score group. If so,

the next question is which type/s of instruction has/have a stronger impact.

Once a significant effect for the result of Reading Tests was found for the methods of instruction with sound-utilizing approaches, we focused on the experimental group data collected for the present research in order to clarify the issues posed by RQ #3 and #4. The reason we first raised the issue of differences in instruction methods, in the RQ #3, is that it may have direct and critical effect on learners' performance. In the actual settings of English classwork in Japan, there are many variables in addition to the methods of instruction: Levels of learners (learning ability/basic learning skills, academic ability, English proficiency level, working memory); Learners' learning motivation; Class size; Out of class work (both quantity and quality-wise); Instructors; Classroom facilities. Thus learners in Japanese EFL settings are provided with non-uniform environments: unequal in both quantitative conditions and qualitative conditions. Still we suppose differences in the methods of instruction should be the one of critical importance.

In the RQ #4, we secondly raised the issue of learners' levels on the Reading Test. As mentioned above, the participants were divided into the higher score and the lower score groups in accordance with the levels of the Pre-Reading Test score at the beginning phase. It is essential to examine whether there is a difference in the performance of the learners in the two groups after receiving intervention. It is needed to clarify what affected learners' performance meaningfully.

Means, Standard Deviation and numbers of participants of Pre- and Post- Reading Tests of four different instruction groups in EX are listed in Table 5.

Table 5. Means, Standard Deviation and numbers of participants of Pre- and Post- Reading Tests: four different instruction groups in EX

test	group	mean	SD	N	
PreRead	EX_MX	14.91	3.52	34	RA1: Reading Aloud (English Major)
	EX_RA1	10.24	3.28	54	RA2: Reading Aloud (Non-English Major)
	EX_RA2	8.56	3.30	59	SH: Shadowing
	EX_SH	9.62	4.58	26	TS: Text-presented shadowing
	EX_TS	9.18	4.08	55	MX: Mixed type of shadowing
PostRead	EX_MX	17.79	2.88	34	
	EX_RA1	15.31	3.46	54	
	EX_RA2	12.54	3.33	59	
	EX_SH	11.27	3.42	26	
	EX_TS	11.27	3.65	55	

The ANOVA repeated measure detected a significant difference between the pre- and post- test_scores ($F(1,223) = 192.69, p < .01$), and a significant interaction among groups ($F(4,223) = 8.41, p < .01$). The result of multiple comparison (Bonferroni) showed a significant difference among instruction groups in decreasing order as follows: RA1 > RA2 > MX > TS = SH.

The results mentioned above suggest that there were somehow different impacts on the learners' performance in reading among the four types of instructions in the experimental group. Reading Aloud (RA) had the strongest impact, Mixed type (MX) had the second strongest, and Shadowing (SH) and Text-presented Shadowing (TS) had the weakest impact among these four types of instructions.

In response to the RQ #3 "Is there any different impact among four types of instructions in the experimental group?" therefore, the significant difference among the instruction types was found. The next step is to clarify whether the differences of instructions have an impact

on either higher/lower score group.

Numbers of participants, Means and Standard Deviation of Pre- and Post- Reading Tests of four different instruction groups in the higher score group in EX are listed in Table 6.

Table 6. Numbers of participants, Means and Standard Deviation of Pre- and Post- Reading Tests in the higher score group in EX

group	N	MEAN Pre	MEAN Post
EX_MX	29	15.97 (2.58)	17.90 (2.88)
EX_RA1	25	13.08 (2.14)	16.92 (2.77)
EX_RA2	18	12.67 (1.94)	15.39 (2.64)
EX_SH	10	14.30 (2.63)	13.50 (2.17)
EX_TS	16	14.06 (2.95)	14.19 (2.54)

(SD)

The ANOVA repeated measure detected a significant difference between the pre- and post- test scores ($F(1,93) = 22.13, p < .01$), and a significant interaction among groups ($F(4,93) = 6.06, p < .01$) (Figure 4). The result of multiple comparison showed a significant difference among instruction groups in decreasing order as follows: RA1=RA2 > MX > TS = SH.

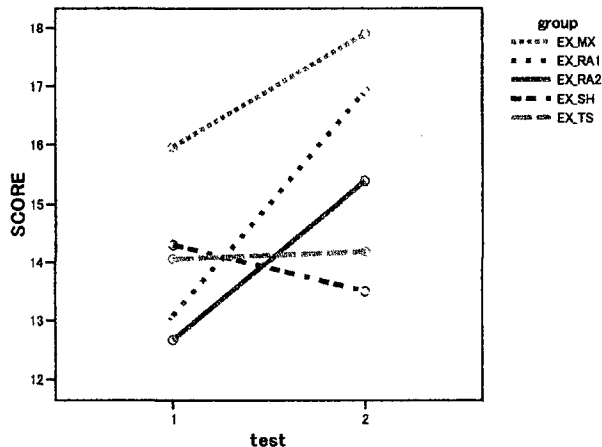


Figure 4. Results of Pre- and Post- Reading Tests: four different instruction groups in the higher score group in EX

Numbers of participants, Means and Standard Deviation of Pre- and Post- Reading Tests of four different instruction groups in the lower score group in EX are listed in Table 7.

Table 7. Numbers of participants, Means and Standard Deviation of Pre- and Post-Reading Tests in the lower score group in EX

group	N	MEAN Pre	MEAN Post
EX_MX	5	8.80 (0.84)	17.20 (3.11)
EX_RA1	29	7.79 (1.76)	13.93 (3.43)
EX_RA2	41	6.76 (1.80)	11.29 (2.81)
EX_SH	16	6.69 (2.65)	9.88 (3.36)
EX_TS	39	7.18 (2.46)	10.08 (3.37)

(SD)

The ANOVA repeated measure detected a significant difference between the pre- and post- test scores ($F(1,125) = 230.58, p < .01$), and a significant interaction among groups ($F(4,125) = 8.85, p < .01$) (Figure 5). The result of multiple comparison showed a significant difference among instruction groups in decreasing order as follows: RA1= MX > RA2 = SH = TS.

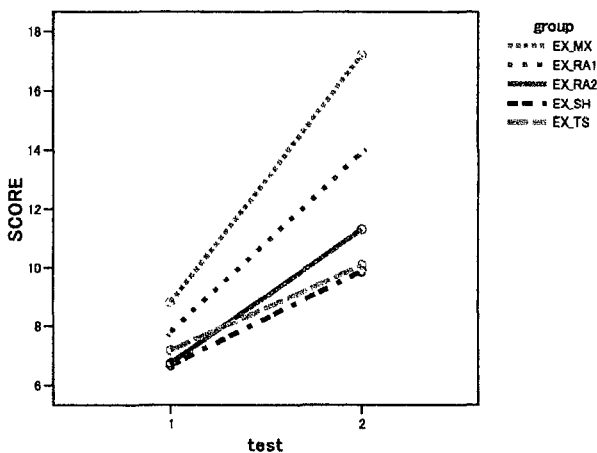


Figure 5. Results of Pre- and Post- Reading Tests: four different instruction groups in the lower score group in EX

As a result, it can be said that there were different impacts on the learners' performance in reading among the four types of instructions with sound-utilizing approaches in the lower score group in the experimental group. However, the order of significant difference among instruction groups of the lower score group was different from that of the whole experimental group. RA1 and MX had the strongest impact on the test scores compared to SH, TS and RA2. Learners in RA1, the English Major group, had rather high motivation to learn English. Reflecting their school characteristics, learners in MX also had rather high motivation to learn English as well as other subjects. These variances were not statistically probed; however, they could have been one of the factors which affected the result that RA1 and MX in lower score group did not show any statistical differences. Similarly, SH, TS and

RA2 in the lower score group did not show any statistical differences.

As mentioned above, there are many variables, including learners' motivation, which are less controllable and measurable in the actual English learning environment. When the researchers analyze the effect of instruction methods, statistically-controlled data should be the primary resource, however, we should pay particular attention to other variables as possible impacts.

In response to RQ #4 "Which of four types of instructions has/have a stronger impact on either the higher/lower score group?", therefore, RA had the strongest impact on both the higher and lower score groups, MX had the next strongest impact on both groups, and TS and SH had an impact on the lower score group. It could be said that SH and TS were adequate for learners in the lower group.

5. Discussion

To summarize the first and second analyses, which compared the methods of instruction with sound-utilizing approaches and the methods of instruction without such approaches, the present research found that the methods of instruction with sound-utilizing approaches--SH; TS; MX; RA--had a significant effect on EFL learners' levels of reading ability. When the participants were divided into two groups, the higher score group and the lower score group, a significant difference between groups was detected only in the lower score group. What can be drawn from these results is that the instructions with sound-utilizing approaches--SH; TS; MX; RA-- affected the Japanese EFL learners' levels of reading ability and that those instructions had a salient impact on the learners in the lower score group in the present research.

Based on the discussion above and the third and fourth analyses, however, the present research yielded the results that the four instructions with sound-utilizing approaches--SH; TS; MX; RA-- had an impact on the Japanese EFL learners' levels of reading ability in both the lower and higher score group and that how each approach impacts on participants differs between higher and lower score groups.

In the lower score group the scores of all five groups rose, but this was not the case in the higher score group. In the higher score group, the TS group showed a slight upward change and the SH group showed a slight downward change. The significant interactions are as follows: the participants, $RA1 > RA2 > MX > SH = TS$; the higher score group, $RA1 = RA2 > MX > TS = SH$; and the lower score group, $RA1 = MX > RA2 = SH = TS$. What caused these differences were primarily the features of the four types of instruction and additionally the learners' motivation.

It is possible that the RA groups showed statistically significant interactions because the Reading Aloud intervention helped learners be aware of their reproduction in a more consciously-available way. The RA procedure is as follows: learners mimic the model after listening to it, so that it becomes easier to process; therefore, processing may require less cognitive load on working memory compared to processing tasks during the TS and SH procedures. This may allow learners to pay sufficient attention to vocalization to increase their phonological sensitivity. The RA procedure may offer greater flexibility to the speed of participants' vocalization compared to other procedures, especially to the SH procedure, since learners can control reading speed. As a result, it also might give greater chances to facilitate phonological coding during the task compared to others.

The MX group also showed statistically significant effects compared to the TS and SH groups. This happened because of the feature of the MX instruction method. The tasks of this method are adjustable in accordance with learners' performance level. This might facilitate their improvement in bottom-up skills. The MX group was incrementally and smoothly introduced the TS tasks and SH tasks in accordance with their processing level, which might have required less cognitive load on working memory. As in the case of RA, this might have

facilitated learners' phonological coding during the tasks. Moreover, the MX procedure shares the good aspects in both the TS and SH tasks: easier mapping of phoneme and morpheme, which is the characteristics of the former; and the sufficient practice of direct vocalization from the original sound.

As for SH and TS group, tasks were not adjustable to meet the levels of participants in this study. Unless speed and readability of the audio recording are previously controlled to meet learners' levels, these methods can be either too demanding or too easy for them. This time, for the higher score group, the difficulty level of those tasks may have been insufficient to improve their phonological coding skills any further. That is, as mentioned above, participants' shadowing performance was rated based on how close the sounds they reproduced were to the original recording, which was a lenient criterion. For the low score group, however, the tasks are a bit demanding, and participants slightly benefited from the sound-utilizing tasks, but not as much as the RA and MX groups benefited.

The fact that learners in both RA1, the English Major group, and MX, the non-English major group had rather higher learning motivation might also have affected the results. In the lower score group, learners in MX showed the same higher performance as RA1 because they made greater efforts to achieve results compared to learners in other groups. Thus an intervention method alone cannot guarantee the performance of EFL learners; however, the optimal combination of an intervention method and a group of learners may lead to a higher level of performance.

6. Conclusion & Limitation

In conclusion, the sound-utilizing approaches have an impact on students' reading proficiency. The result, however, differs depending on which of the four approaches is used for the specific proficiency level of learners. The data in this study imply that the difficulty level of the tasks should be controlled to enable learners to be engaged in the tasks with the optimum level of cognitive load, which might enhance their phonological coding. Further research should be done to find out any relation among the tasks, vocalization efficiency, and level of cognitive load on working memory during the tasks to gain better insight.

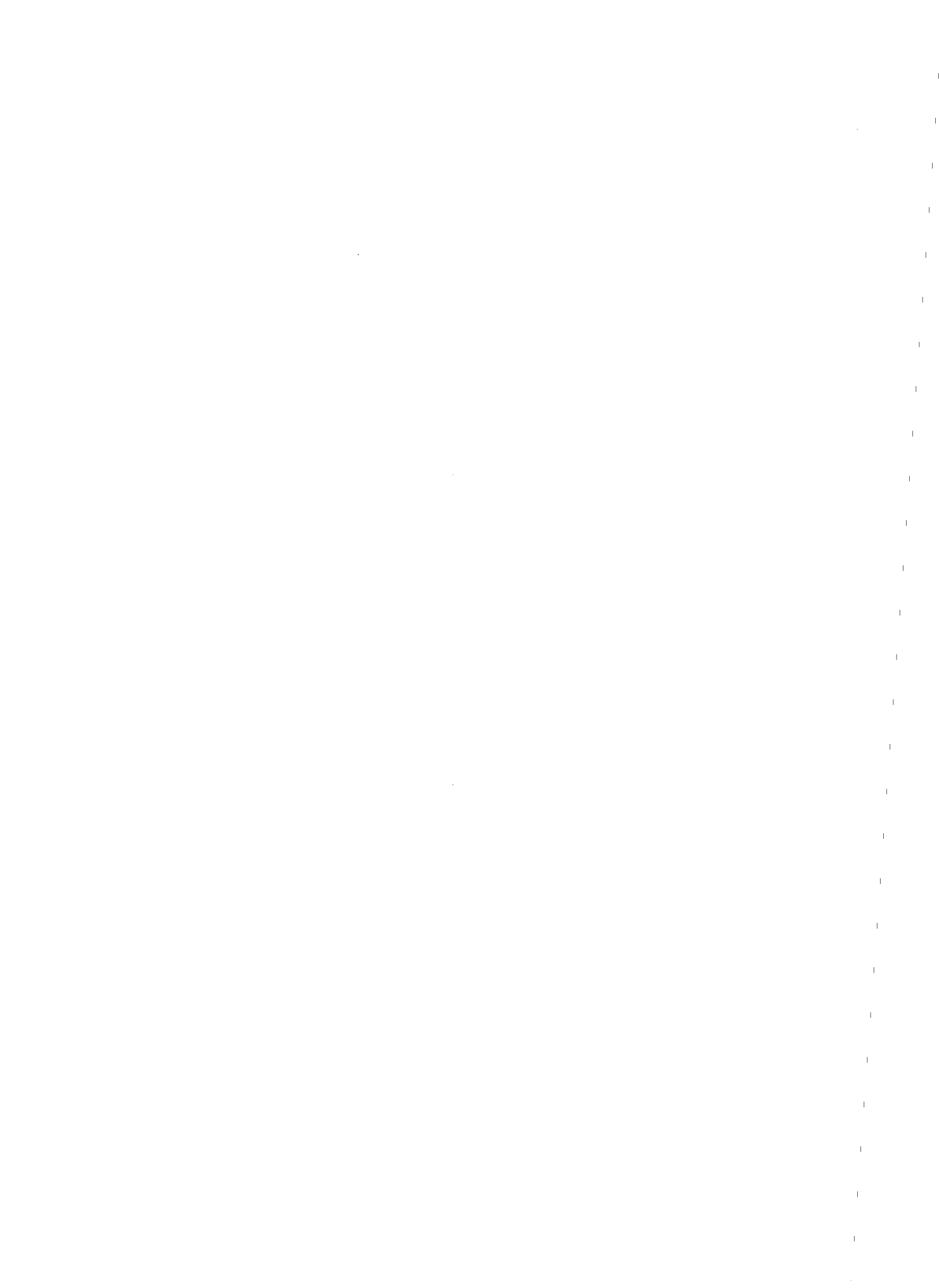
Most importantly, it can be said that all four instructions with sound-utilizing approaches provided the Japanese EFL learners in the present research with a significantly effective learning environment. Especially learners at the lower-intermediate level benefited meaningfully through all of the instruction methods: SH, TS, MX, and RA.

However, the present research has several limitations. Firstly, the 4-month period for these instructions was not enough to improve all participants' reading comprehension levels. The accurate rating criterion for participants' sound-utilizing performance was not prepared. The number of participants in a few groups was not enough. The present research did not include participants at the beginning level of English learning. The future direction of this study will be as follows: Japanese EFL learners at the beginning level will be included; Participants will use the same materials for instructions using sound; their performance in reading will be investigated comparing the intermediate EFL learner group and the elementary group. The correlation between the listening perception level and the reading comprehension level will be examined.

Reference

- Akamatsu, N. (2000). Daini gengo gakushusha no tango ninshiki ni okeru jidousei nituite (Automaticity of word recognition for L2 learners) *Jyoetsu kyoiku daigaku kiyō (Bulletin of Jyoetsu University of Education)* 19: 785-705.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Science*, 4, 11: 417-423.
- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.

- Baddeley, A. Thomson, N., & Buchman, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 14: 575-589.
- Baddeley, A. D., & Logie, R. H. (1999). Working memory: the multiple-component model. In P. Shah & A. Miyake (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*, 28-61. Cambridge University Press.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly* 20: 463-494.
- Clarke, M. A. (1980) The short circuit hypothesis of ESL reading. *Modern Language Journal* 64: 203-209.
- Cziko, G. A. (1980). Language competence and reading strategies: A Comparison of first- and second-language oral reading errors. *Language Learning* 30: 101-116.
- Gathercole, S.E. & Baddeley, A. D. (1990). The role of phonological memory in vocabulary acquisition. *British Journal of Psychology* 81: 439-454.
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist* 6, 126-135
- Hulme, C., et al. (1984). Speech rate and the development of short-term memory span. *Journal of Experimental Child Psychology* 38: 241-253.
- Just, M. A. & P. A. Carpenter (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension. *Psychological Review* 99: 122-149.
- Kadota, S. & Noro, T. (2001). *Eigo reading no ninchi mechanism*. (How the mind works in EFL Reading). Tokyo: Kuroshio Publishers.
- Kadota, S. (2002). *Eigo no kakikotoba to hanashikotoba ha ikani kankei shite iruka* (How phonology works in L2 reading comprehension). Tokyo: Kuroshio Publishers.
- Kuramoto, A. & Matsumura, Y. (2001). Text teiji ni yoru shadowing to listening ryoku no kankei (Influence of text-presented shadowing on listening ability in L2) *Proceedings of the 41st National Conference of LET*: 239-242.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren, & M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines*. 316-323. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Saito, T. (1997). *Onninteki sado kioku ni kansuru kenkyu* (Study of phonological working memory) Tokyo: Kazama Shobo.
- Service, E. (1992). Phonology, working memory, and foreign-language learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A: 21-47.
- Smith, F. (1982). *Understanding reading*. (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly* 16: 32-71.
- Suzuki, J. (1998). Ondoku shido saihyoka – Ondoku shido ni kansuru jisshoteki kenkyu (A reappraisal of reading aloud: An empirical study on the effectiveness of reading aloud). *LLA Kansai Shibu kenkyu shuroku*, 7: 13-28.
- Suzuki, J. (2005). Eigo kyoiku: Riron to jissen no yugo: kisoryoku ga fujyubun na gakusei no eigoryoku o hikiageru niha (Integration of theory and practice of English education: How to raise English proficiency of students with limited English proficiency), *Paper presented at the lecture of the 50th meeting of Kansai English and English Literature Society held at Kwansai Gakuin University, Hyogo, Japan*.
- Tamai, T. (1999). Eigo kyoiku ni ikasu tsuyaku kunren ho. (Method of training in interpretation for the purpose of education). *Jiji eigo kenkyu*, 3: 51-53.
- Tamai, T. (2005). *Listening shidouho toshiteno shadowing no kouka ni kansuru kenkyu* (Study of effects of shadowing for teaching listening skills) Tokyo: Kazama Shobo.



「異文化理解」の授業を通しておこる学びの質
—教員志望者の実践共同体によるアクション・リサーチの試み—

八島智子
関西大学
安部純子
関西国際大学
出口朋美
追手門学院高校

Abstract

The authors were given an opportunity to plan and teach a series of intercultural communication classes (titled: Intercultural Understanding) at a Japanese high school. Based on the objectives of the course and a syllabus written by the first author, specific teaching plans were made and teaching materials were prepared by “a teaching community” consisting of the first author and four of her graduate students through discussions and reflection upon course to be taught. The program was designed so that the community themselves were learning about not only how to teach intercultural communication but also the meaning of intercultural understanding through participating in the teaching. The objective of this paper is to report on the action research procedure as well as provide a qualitative analysis of what the high school students learned through their participation in the course. For this, the learners’ comments, written at the end of each class, were analyzed using the KJ method and the results are discussed in reference to the activities conducted in the classes.

1. はじめに

現代の世界は、環境汚染、戦争やテロ、富の偏在など1国では処理できない多くの問題を抱えている。21世紀を生き抜く若者は、こういった問題を処理していく上で、世界の意思決定に参加していかなくてはならない。つまり、自分と価値観や歴史などいろいろな面で異なった人々と協働で、正答のない問題の解決を模索していかなければならない。若者が世界に参加するために必要不可欠な資質の1つが英語でコミュニケーションを図る力であることは言うまでもない。しかし、その「コミュニケーション能力」の中には、自らの態度の形成と意思の表示、異なった価値観や意見に対する寛容な態度、異文化へのセンシティブィーなどの側面が含まれなければならない。こういった若者の成長を助ける上で、英語教育は何ができるか、その可能性と限界を分析し、実践として具体化する方法を探る時期が来ている。現在、英語教育現場において、世界の人々とのコミュニケーションができる英語運用能力の向上をめざして、改革の嵐が吹き荒れている。そういう中でSELHiの研究テーマなどを見ると、「異文化理解」「国際人の養成」「多文化共生」などという表現が、理念的支柱として

頻繁に使われているにもかかわらず、これをどのように実践とつなぐかという点については、特に共通理解がなく、それぞれの学校が、地域の外国人との触れ合い、専門家の講演会などのイベントを企画し、独自に試行錯誤をしている状況である。

このような状況のもとで、筆者はある SELHi の依頼を受け「異文化理解」をシリーズ授業として実践する機会を与えられた。この実践は、異文化理解を基本コンセプトとして、1)授業目的の明確化、2)目的に合ったシラバスの作成、教材の選択、3)実践と評価を通して、より良い実践の方法を探るアクション・リサーチであり、生徒の認知・行動・情動の変容をめざす試みである。本論ではその実践報告をするとともに、各授業後に実施した記述式の質問紙を分析し、授業を通しておこる学びの可能性について考察する。

2. 文化という概念

人の行き来が激しく、グローバル化する世界で「アメリカ文化」「日本文化」など地理的境界の中の固定的で均質な文化を想定することが難しくなっている(箕浦, 2002)。例えば、私たちが出会うアメリカ人やイギリス人は、ヒスパニックであったり、インド出身であったりする。最近では、カナダなどのホームステイで、中国系の移民の家庭に滞在したという話もよく聞く。構築主義¹の立場からは、文化には明確な境界があり純正な要素をもつとみる文化本質主義(essentialism)に対する批判もある(Holliday, Hyde, & Hullman, 2004; 馬淵, 2002)。すなわち、異文化理解を目的として用いられる比較文化的な言説では文化内の多様性を一時棚上げして本質主義的に文化差を議論することが多いが、これを教育の中で扱うとき、文化のステレオタイプを強調していないか、生徒の中に単純な文化表象を作り出してはいないか、という点について特に注意する必要がある。例えば、アメリカで実際に生徒たちが出会うのは、様々な程度に文化を内面化した個々の人であり、抽象的な「アメリカ文化」ではない。単純な文化像をもっているとかえってコミュニケーションの弊害になる可能性もある。多様な文化や価値観が1つの国や地域の中で混在する時代であるからこそ、人と直接コミュニケーションをすることにより、相手の視点や価値観を理解していくことの重要性は高まっていると言える。それゆえいろいろな文化背景の人とコミュニケーションを行うために使う英語の教育を異文化理解との関連で考える必要性は高まっていると考えられる。このような観点から本実践では、特に生徒自らが文化とは何かを考え、発見していくことに重点を置いた。また、授業後に毎回生徒の記述を求めたのは、生徒がどのような文化観を構築していくのかをチェックする意味もあった。

3. 実践共同体の編成

関西大学大学院に在籍する大学院生有志4名をチームのメンバーとし、協働で教材の準備や実践に当たることにした。² 毎回授業の準備のため、会議を開き、1回の授業について、3~4時間の議論を行なった。シリーズ授業のシラバス概要は第一著者が用意したが、経験学習中心で、グループの話し合いを主体にすることから、不確定要素が多い。そのため、毎回

の授業を受けて議論し、次の授業計画を練り直すという柔軟性をもたせた。グループ分けの方法、どういう例を出すか、どういう教材提示の仕方をするかについて決定し、各自準備を行った。

また、チームのメンバーは授業の中で部分的な説明や、例示を担当したほか、グループ学習の援助、提出物へのコメント、授業中気付いたことを観察ノートにつけるなどの作業を行った。著者を含む5名はいわば実践の共同体を結成し、当時高校の教師をしていた博士課程の学生から修士課程の1年まで、教師経験も研究の経歴も異なるメンバーから構成された。いわば実践を通して周遍的な参加から十全の参加へと、教師としてまた研究者として学んでいくという意味で「正統的周辺参加(レイヴ・ウェンガー, 1994)」といってもよいであろう。また、学びを起こす努力とそのリフレクションにより、この共同体自体が異文化理解について学んでいくという入れ子構造になっている。

4. 授業実践

4.1. 目的の明確化とシラバスの作成

本実践では教師が異文化に関する百科事典的知識を与えるのではなく、さまざまな活動や話し合いを通して、生徒自身が文化とは何かを考え、異文化に対するアウェアネスを高めていくことをめざした。そのため毎回グループに分けて話し合う時間をもった。人との意見の交換を通して他者のパースペクティブを理解し、「地平を融合する」ことこそ、異文化理解の基礎であると考えたからである。

4.2. 学校におけるこの授業の位置づけ

本実践は、兵庫県でSELHiとして指定を受けた国際理解教育に熱心な高校の取り組みの一環として、平成17年度に行なわれた。他の英語の授業から独立したシリーズ授業として設定され、2学年の全員127名(女子104名、男子23名)が参加した。時間割作成上の制約などから、5月から翌年の1月までの間に7回、そのうち3回は2コマとおしの100分の授業、これ以外の4回は50分の授業を3クラス(それぞれ43人、42人、42人)を対象に行なった。特別授業ということで、通常の成績評価の対象からははずされ、一定の時間的制約はあるものの、内容や運営方法については筆者に一任された。

4.3. 授業の目的

異文化理解といっても、英語を習得していく上で気付いていく丁寧表現、表現の直接性・間接性など社会言語学的な側面から、グローバル社会における地球規模の問題を議論する国際理解教育まで、さまざまなアプローチがありえる。その中でどのあたりに照準を当てるかが、もっとも悩んだ点である。本実践ははじめての試みであるので、なるべく幅広くカバーすることをめざし、7回の授業の全体的な目的を以下の3点に定めた。

- 1) コミュニケーションのスキルを磨く：人と対話する。人の意見を聞く。自分の意見を言う。異なった視点に気づく。異なった意見を受け入れる。
- 2) 自文化の認識と相対化を図る：他文化の視点から自文化の行動様式を分析する(他者の視点から自分を見る)。自分の認知・情動・行動が自文化の影響を受けていることに気づく。
- 3) 国際的視野を養う：世界の中の日本、世界の中の自分を意識する、自分と世界の関わりを考える。地球規模の問題—環境・戦争・平和・人権の問題への認識を深める。

使用言語：授業の目的のためには活発な意見交換がもっとも重要であると考え、使用言語は主に日本語を用いた。教材として、英語のことわざ、英語のスピーチ、英語で説明された課題など、英語を可能な限り使用した。また、できるだけ講義の中で英語を使うことも試みた。

4.4. 授業内容：シラバスと活動の内容

最終的な授業内容とそれぞれの活動のねらいを表1に示す。シラバス作成の際、7回の授業をどのように割りふるかという点では、グループの話し合いの時間をもつことが重要と判断されたため、Part I「文化とは何か、文化について考える、他の文化との比較から自文化を見る」とPart IIの「異なったものに出会うところのプロセス」にそれぞれ3回をとり、最後のPart III「世界の中の日本、世界について知る、世界について考える」については、導入的な活動を行う時間しかとれなかった。従って、上記の目標3)に関連する活動は、十分に実践できなかった。

表1 授業内容と各活動のねらい (3つのアプローチ、Part I, II, III)

(すべて同じ内容を3クラス続けて行った。左段は活動内容、右段はその「ねらい」)

Part I「文化とは何か、文化について考える、他の文化との比較から自文化を見る」		
第1回 (5月)100分		
	全体の導入 非言語コミュニケーション活動 英語による自己紹介活動	体を動かしてリラックスすることによるアイスブレイキング、コミュニケーション手段としての非言語に目を向けさせる
1	グループ活動「文化と聞いて連想すること」：グループごとに文化と聞いて連想するものを自由にあげる。それらを自分たちの基準で分類・整理する	それぞれの人が考えている文化の共通点や違いを意識する
2	「自分の世界と英語」セルフマップを描く：自分にとって大事な人や物、活動などを中心において、その中に英語を位置づける	自分と英語の関係を図式化する。自分にとって英語を学習する意味を考える
第2回 (6月)100分		
1	グループ活動「日本を紹介するもの」：日本を紹介するために自分がもってきたものについて、何故それを選んだかを説明する 英語スピーチ活動(クラス全体で)	日本文化を表象しているものを探す 自分が日本的だと思っているものと人が日本的だと思っているものの共通点や違いに気づく

2	講義「Cultural Iceberg」:文化の氷山モデルについて説明する	人工物・制度・慣習など目に見えるものと、価値観・信念など目にみえないものがあることを知る
3	みんなが持ってきたものや前回「グループで考えた文化」はCultural Icebergのどこに位置するか全体ディスカッション	自分たちが考える文化の概念について再度吟味する
4	グループ活動「行動様式、行動の理由から見た異文化」 誤解がおこった事例についてのディスカッション	異文化では行動の意味がわかりにくくなること、ある人をよく理解しているとその人の行動の意味がわかることに気づく
第3回 (7月)50分		
1	プリント教材「ことわざにみる価値観」を用いたディスカッション 英語・日本語のことわざの意味について考える	ことわざが表す現象の身近な例を探す ことわざから見える文化の違い・類似性を考える
Part II 「異なったものに出会うところのプロセス」 メタコミュニケーション		
第4回 (9月)100分		
1	シミュレーションゲーム <i>Barnaga</i> Debriefing	異質なものに出会った時のところ、自分の反応に気づく、そのプロセスを意識する 異文化接触の疑似体験をする
第5回 (11月)50分 (5カ国に分かれて実施された海外修学旅行帰国直後)		
1	海外経験について、少なくとも自分が行った国以外に行った人3人を含む5人と話す。教員グループの誰かと必ず英語で話す	(前もって配布しておいた海外旅行での「気づき」を促すプリントを基に)経験を共有する 他者の見た世界を知る
2	Debriefing 人と話した内容で印象に残ったこと、感じたこと、気づいたことをまとめる	自分や他者の経験の比較と分析 経験のリフレクション
第6回 (12月)50分		
1	グループ活動「Description / Interpretation / Evaluation」 写真を説明するタスク	価値判断を入れずに状況を描写するスキルを養う
2	Debriefing 話し合ったことを発表する、D.I.E.の説明	偏見の生じるところのプロセスの理解 異文化において、判断を留保するスキルを養う
Part III 「世界の中の日本、世界について知る、世界について考える」		
第7回 (1月)50分		
1	「世界が100人の村だったら」声を出して読む 内容についてのディスカッション	世界の状況について共感的に考える
	全体のまとめ	異文化理解とは何か考える

5. 学びの質の評価

5.1. 分析方法

毎回授業後に3クラスの生徒に記入を依頼した質問紙の中で「授業で発見したこと・感じたこと」をKJ法(川喜多, 1970)により分析し、図式化した。KJ法は第二著者・第三著者が議論しながら分類したものを、さらに第一著者が検討し図式化した。その上で、1) 各活動

のねらいはどの程度達成されたか 2) 活動によりどのような学びがおこったか、について考察した。さらに考察に際して以下の資料も参考にした。

各クラス、各グループのディスカッションの記録シート(グループの代表が「グループで話し合ったこと」をまとめて毎回提出)、

大学院生参加者の観察記録 (ほぼ毎回記録し第一著者に提出)、

第一著者による、実践共同体の議論の記録。

本論では、紙面の関係で、行ったすべての活動について記述することができないので、比較的英語教育との関連がつけやすい第2回、第3回、第5回の活動について、分析結果を報告する。

5.2. 第2回の実践「文化とは何か」

実践内容

第2回目の授業では3種類の活動が行われた。まず、1) 日本を紹介するために自分が持ってきたものについて、何故それを選んだかを説明するというグループ活動。次に 2) 第1回に行われたグループ活動(グループごとに文化と聞いて連想するものを自由にあげ、それらを自分たちの基準で分類・整理する)を受け、彼らが考える文化の内容を「文化の冰山モデル」と関連つけて説明した。さらに 3) 異文化接触におけるクリティカル・インシデントの分析を行った(概要：日本に滞在しているドイツ人学生の洗濯物の干し方に対し、アパートの下の階の人の不満が大学の事務を介して伝えられた。この間接的な不満の表明にドイツ人が戸惑うという葛藤事例の分析、大橋他(1992)より)。ここでは、行動の意味の解釈、行動の原因の帰属、コンフリクトの処理方法に文化背景が影響することを、まずグループで、次に全体で議論した。

実践共同体の議論にもとづく授業の工夫：我々も何か日本を紹介するアイテムを用意しようということになり、議論の結果「トイレの消音器 (実際には図版を提示)」と「ドラえものの漫画単行本」を提示することにした。前者については、この機器に象徴される日本人の価値観や規範意識の議論へ導き、また後者については日本の主要な文化的輸出品としての漫画・アニメについての話をすることにした。

学びの質の分析

生徒たちがもっていた文化の概念：生徒がグループ活動の中で挙げ、さらにグループで整理・分類した「文化とって連想するもの」を再分析すると、『衣食住』『場所・地名』『宗教・思想』『芸術』『音楽』『伝統』『歴史』『建物・建築』『国』などというラベルにまとめられ、生徒のイメージしていた文化が百科事典的であることが伺える。一方、第2回において、「日本を紹介するもの」として生徒の大半が、日本の伝統を象徴するようなものを持参した。ある大学院生は観察記録の中で、「お茶やお花、着物や和楽器、また寺などは外国になく日本に

はあるものとして、彼らにとって最も意識しやすい日本文化であったのだろう³⁾と記述している。一方で現在の日本の若者文化を表すルーズソックスやケータイを挙げた生徒もいた。

第2回の日本的な事象の紹介活動、文化概念に関する活動、事例研究の後に生徒が記述した「授業で発見したこと・感じたこと」の分析結果を図式化すると、図1ようになる。生徒のコメントを意味単位ごとにカードに記載し、似た内容のものを集めてグループにし、それらの内容を統合した概念を作り、さらにそれらをいくつか集めて上位概念を作るという抽象化を繰り返して、最終的に4つの最上位概念に収束した。それらは、『文化差の理解と日本人性の再発見(I)』、『異文化の誤解がおこる原因の理解の深まり(II)』、『積極的・直接的な日本人への希求(III)』、『コミュニケーション活動自体から得られる多様性への気づき(IV)』の4つである。それらを構成する下位概念については、図に示した通りであるが、「国や文化による感じ方・考え方の違いを知る(I-3)」ことから、「自分の視野の広がりを知(II-4)」していた点や、多文化との比較から「日本人の特性への気づき(I-5)」が見られ「自文化を再発見(I-6)」すること、また、「自分たちの当たり前を当てはめること」が「コミュニケーション上の衝突が起こる原因(II-1)」になっていることを理解するなど、コミュニケーションのプロセスへの理解が高まっていることが伺える。一方で、日本人の行動様式を否定的に捉えるようなコメント(III-1)もあり、日本人がより直接的で、積極的なコミュニケーションを取るべきだと(III-2)、日本人のコミュニケーションスタイルの変容を必要だと感じているのも見られる。さらに、議論を中心にしてきたことによる、グループごとの観点の違いの発見(IV-1)、クラスメートの多様な意見に対する驚き(IV-2)や、他の人のユニークな発想に感心する(IV-3)ことなど、他者との対話を通して、すなわち活動自体から多様性への気づきがおこっていること(IV)も読み取れる。

考察

生徒たちは、事例研究を通して、事例の中のドイツ人が「なぜ洗濯物の干し方について大学から電話がかかってくるのか」と戸惑い状況が全く把握できなかったことについて、彼の文化的観点から理解することができた。その一方で、自分たちには事例の中の日本人の反応や行動、話のいきさつが手に取るようにわかるということから、自らの認知プロセスが文化的背景に影響を受けていることに気づいたようである。また、より積極的にコミュニケーションを図り、直接的に意思を伝える日本人のあり方が望ましいとする傾向も見られた。事例研究で陥りがちな「ドイツ人は～だ」という固定化したイメージには結びついていなかったようだが、さらに誰もがそのように反応するわけではないという点について議論を深めることが必要であろう。文化の概念について、それぞれの人が考える文化の多様性に気づき、その多面性を認識するとともに、現象の背後にある感じ方・考え方自体が文化的に構築されたものであることに気づいたようであった。

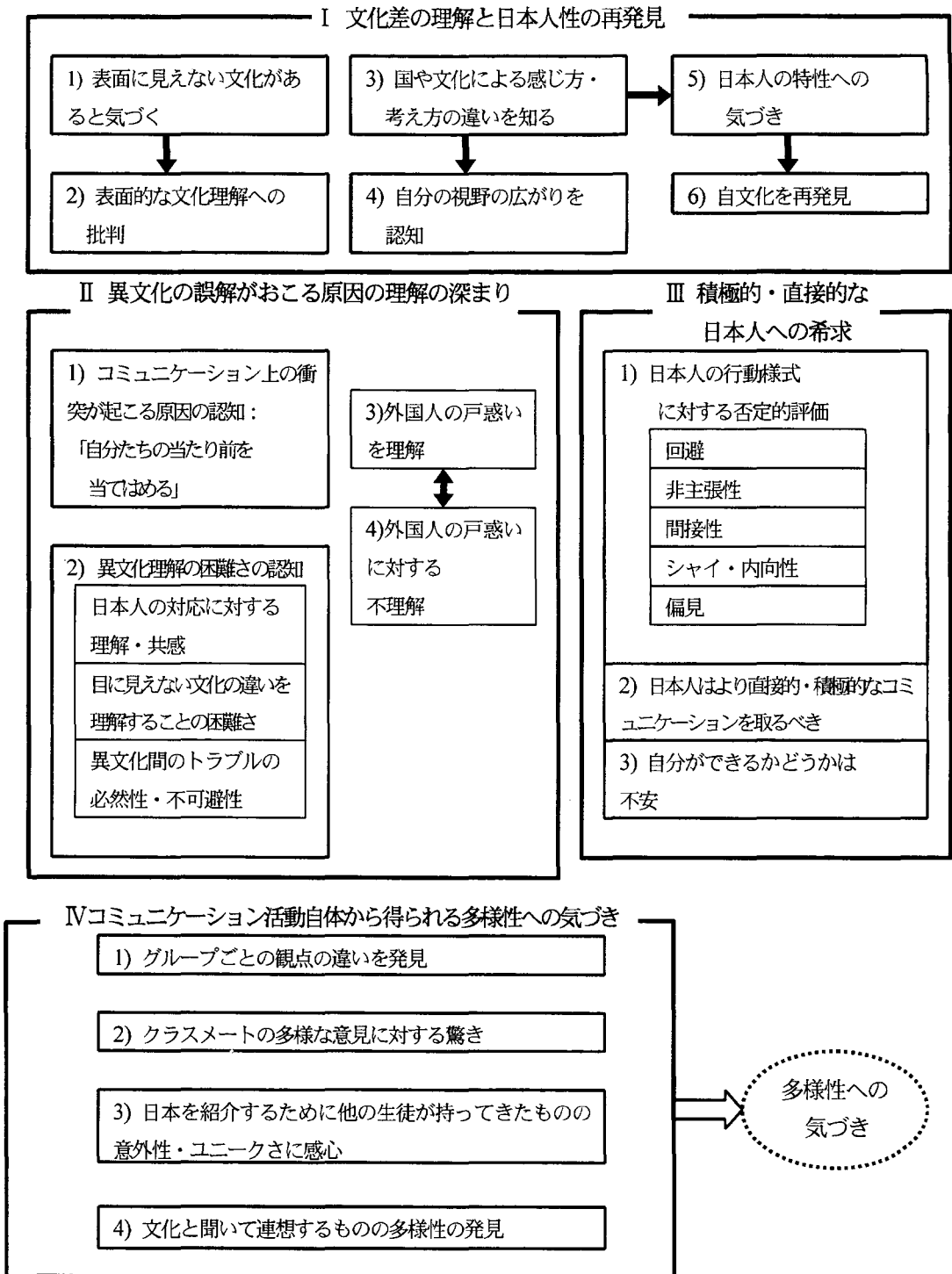


図1 第2回活動から得られた学びの質的分析
(N=115 切片化したコメント数：282)

5.3. 第3回の実践「ことわざに見る文化」

実践内容

日本語のことわざの英語による説明を書かせたり、日本語と英語で同じ意味のことわざを見つけたりする活動の後で、身近な例を出して議論を行った。生徒たちは、「臭いものに蓋」では不正を隠匿していた会社の例など社会問題から例を挙げたり、「長いものに巻かれろ」で、上下関係の厳しいクラブ活動の経験などを披露した。

実践共同体の議論にもとづく授業の工夫:たとえば「臭いものに蓋」と英語の“Wash your dirty linen at home”など、日本語と英語で同じ意味のことわざを選ぶという活動をさせた後、人間の価値観に普遍的なものがあること、しかし、前者が漬け物の蓋を連想させるのに対し、後者はシーツや枕カバーのリネンと、それぞれの日常の文化的実践(cultural practice)の中から生まれてきた規範であることを説明することにした。また、英語圏以外のことわざを紹介するために文献を調査したり、個人的な例を出して説明する方法を考え、説明の分担を決めた。

学びの質の分析

KJ法による分析結果を図式化すると、図2のようになる。生徒のコメントの中で非常に数の多かった、「ことわざに見る価値観・考え方の文化差の認知(I-3)」、逆に「文化を越えたことわざの普遍性の認知(I-1)」、さらに「同じ意味でも表現に差がある日英のことわざ(I-2)」、「ことわざから見える日本人の特徴(I-4)」などの下位分類をまとめた『ことわざから読み取る文化(I)』という概念に統合された。次に、生徒たちが体験談を披露したことによる「クラスメートの体験と結びつくことわざの意味(III-1)」、「自分の体験と結びつくことわざの意味(III-2)」、「ことわざへの共感(III-3)」から成る『ことわざの体験的・共感的理解』、および、比較的少数によるコメントであった「ことわざの意味の変化と安定性の認知」「ことわざの意味の深さの理解」など『ことわざの理解の深まり』を表した上位分類となっている。

考察

今回は議論した内容が生徒の記述に直接反映されているケースが多かった。例えば、人間の知恵や生活の中で出てくる規範意識には、日本語・英語の2つの言語文化に共通のものがあるが、実際の表現を吟味していくと、同じ意味としてことわざ辞典に紹介されている「出る杭は打たれる」と“A tall tree catches much wind.”では、前者の方がより規範的で、両者の表そうとしている意味が違うのではないかという議論をした。この議論が、上述の生徒の反応の一部につながったのであろう。また、ことわざの表そうしている実例が案外身の周りで簡単に見つかることにも気づいたようであった。

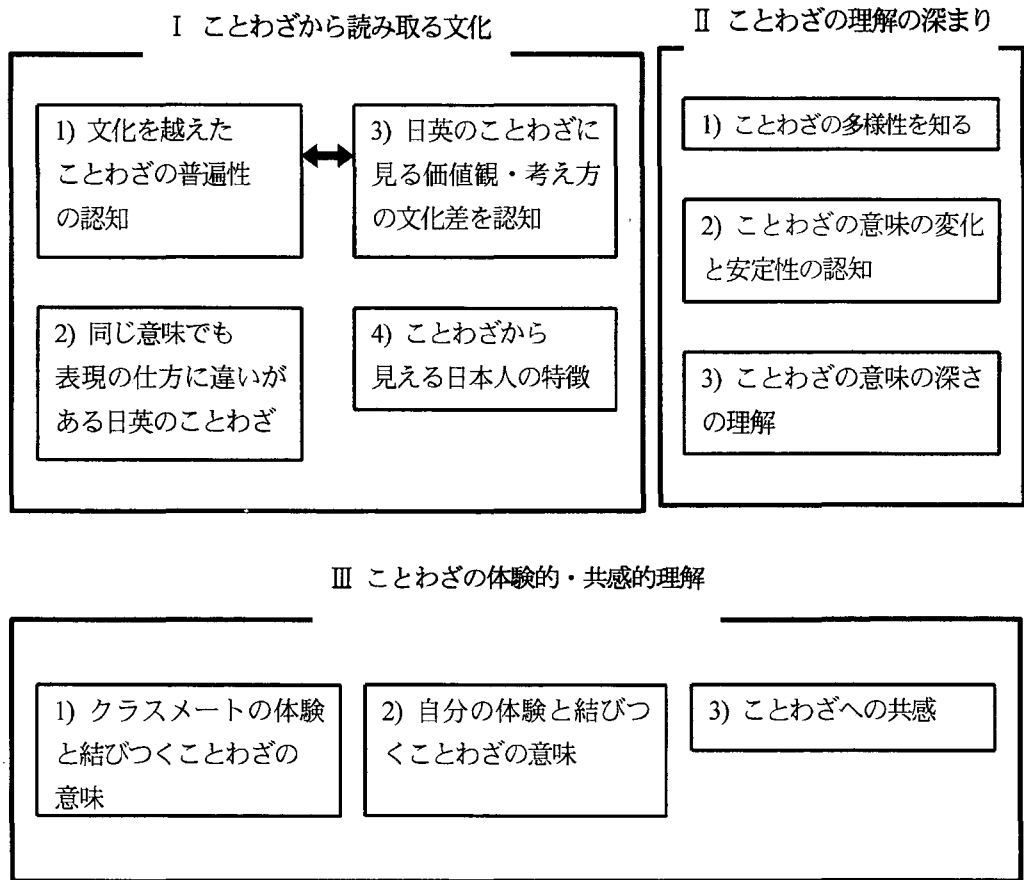


図2 第3回活動から得られた学びの質的分析
(N=109 切片化したコメント数: 154)

5.4. 第5回の実践 「海外修学旅行体験の共有」

実践内容

この高校では、海外修学旅行として、イギリス・カナダ・ニュージーランドなど5カ国に分かれて、数日間の旅行を実施している。短い旅行であるが、これが初めての海外経験という生徒も多く、彼らにとってはインパクトの大きい経験のようであった。今回の活動では、少なくとも自分が行った国以外に行った人3人を含む5人と話すことにより経験の共有を促した。また、第一著者もしくは院生の誰かと必ず英語で話すことを義務づけた。最後にまとめとして、各生徒は、(1)誰と何について話したか (2)今日人と話した内容で印象に残ったこと、感じたこと、気づいたことを記述して提出した。

実践共同体の議論にもとづく授業の工夫：宿題として前もってプリントを配布し、行く前に(1)異文化の人との出会いに期待すること (2)海外でしたいと思っていること、および帰国後、(3)海外で実際に出会った人々 (4)行く前に想像していたのと違うこと、の記述を提出させた。

話し合いの実践では、それぞれが行った国がわかるように、国別のラベルを胸につけることにした。積極的に院生の方から相手を見つけて英語で話しかけることにする旨申し合わせた。

学びの質の分析

生徒の記述内容をKJ法による分析結果を図式化すると、図3のようになる。記述内容は、話し合いの内容と効果に関するもの(II)と、話し合い自体に関するもの(I)と、大きく2つの上位概念に収束した。話し合いの内容では、カルチャーショックの経験や、楽しかった思い出の共有など、「異文化体験の共有や共感(II-1)」、行った国によって生活様式や体験が異なることから、「話し合いによる異文化に対する知識の広がり(II-2)」、さらに行っていない国への興味が高まり、人と話すことによりさらなる異文化体験への願望が生じたという「異文化へのさらなる興味の高まり(II-3)」が効果として読み取れる。また、話し合い活動を通して、英語で話すことの難しさを認知したり(I-1)、これまでそれぞれの経験を共有したことがなかったことに改めて気づき(I-4)、話し合うという活動自体を肯定的に評価(I-3)する言説も見られた。

考察

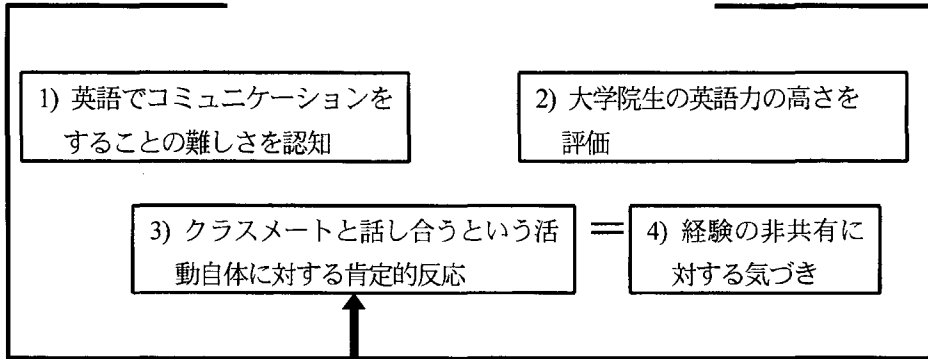
海外研修の経験についてクラスメートと案外話し合っていないこと、経験を共有することでさらに発見があることなどに生徒自らが気づいたようである。たとえ短い旅行の体験であっても、カリキュラムの中に積極的に組み込むことにより、その中で発見したことや考えたことを教育に活かしていくことや、インパクトのある経験を人に英語で話す活動を通して、「話したい内容」と「話す手段」の統合を図ることができるのではないかと思われる。

6. 総括

6.1. 生徒が理解した「異文化理解」(最後の質問紙から)

最後の授業では、生徒全員にそれぞれの生徒が考える「異文化理解」について記述してもらった。非常に多様な記述が見られたが、ここでは、その代表的なものを引用することで総括としたい。「異文化を理解することはただ外国文化について考えることだと思っていたけど、授業を受けるうちに人間の考え方はそれぞれ違うということを知ることが大切なんだと思った。」「自分とは違う考え方の中で育ってきた人がたくさんいることを理解すること。はじめから理解できないとか、変だとかきめつけないでちゃんと話を聞いて、理解しようと努力することだと思う。」「異文化を理解することは、自分の常識のいれものに空気穴をあけていくようなものだと思う」など、本実践の趣旨にそった記述が比較的多く見られ、4.3.で挙げた授業目的のうち、1)と2)については、ある程度達成できたと考えられる。3)については、すでに述べたように時間の関係で、これを目的とした活動自体を十分に実施できなかったのが、今後の課題である。

I 話し合い活動自体に対する反応・評価



II 「話し合い」の内容と効果

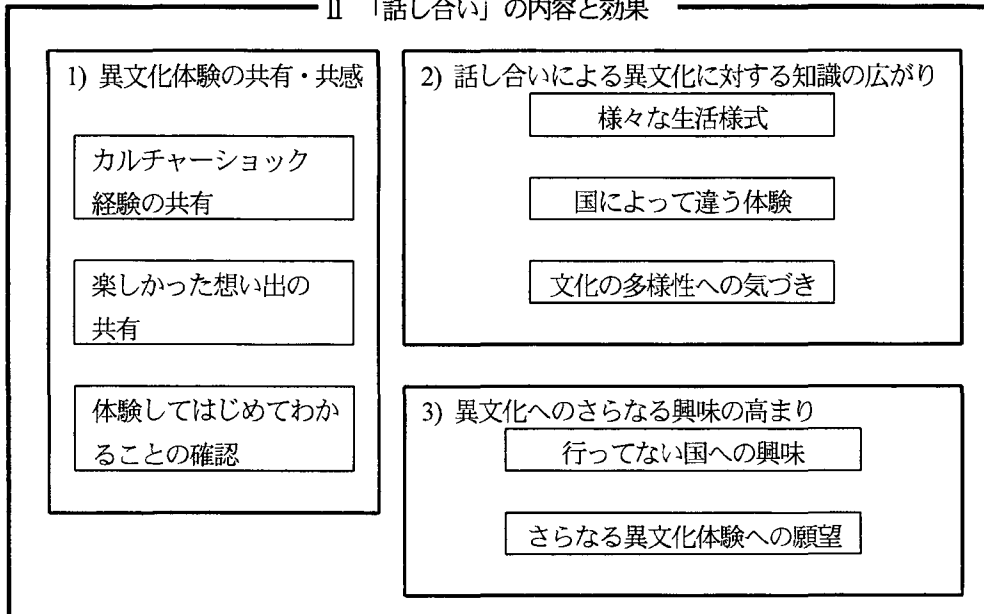


図3 第5回話し合い活動から得られたもの
(N=93 切片化したコメント数: 97)

6.2. 実践共同体の学び

教師集団のメンバーはこの授業を通して、次のように感想を述べている。

「SELHi での授業以前から、異文化理解教育において、どのようにして異文化に関する知識を与えれば適切なのか、という疑問があった。例えば、『〇〇という国の人々は、日本人と違ってはっきり言うことを好む。』などと言えば、その国の人は皆そうであるような印象を与えかねない。些細ではあるが、こういったステレオタイプの発言や教材提示が積み重なることで、生徒に知らず知らずのうちに先入観を抱かせてしまうかもしれない、と心配であった。しかし、SELHi での一連の授業を終えてからは、『知識』よりもっと重要なのは、『違って当

たり前なんだ』という心構えと『違いにその時々対応する臨機応変さ』を身につけさせることではないか、と考えるようになった。今は、どんな豊富な知識よりも、違いや問題に出会ったときに、なんとか対処しようとする心の強さが必要なのでは、と感じている。」

「こういった授業は生徒よりまず英語教師たちが受けるべきではないだろうか。こういった授業を通して、自分のこと、身近な人のこと、そしてより遠くの世界の人々との関係を考えてことのある教師は、より敏感なアンテナを持つのではないか。それによって、選ぶ教材、話す内容、生徒の反応に対する感じ方が異なってくるのではないか、と感じた。」

「今回のプログラムは、異文化理解教育を実践するにあたって、私たちが今後考えていかなければならないことを明らかにしたと思う。それは主に以下の2点である。①異文化理解教育と英語教育の連携について：授業に対する生徒の感想の中で、『外国語で自国文化を説明するのは難しい』『自分の考えを英語で説明するのは難しい』『英語を勉強することが必要だ』などが見られた。つまり、彼らの『異文化理解教育における心構え・態度』については、気付きを促す事はできたとしても、その後、異文化接触時の現実で待ちうけている言語コミュニケーションについては困難を予測している。異文化理解が、ソフト面(心)であるとすれば、英語はハード面(身体)である。そのためには、英語の習得を促す授業と連携をする必要があるのではないかと感じた。②異文化理解教育と現実での異文化接触場面の連携について：授業では、『～であるべきだ』といった感想が多くみられた。それは、彼らの異文化理解への気付きを表している。しかし、それが本当に生徒達の日常面で意識され、実行されているのかどうかは、明確ではない。このプログラムでは、生徒達自らが自分達について語る機会が少なかつたように思う。異文化接触の現実には、『～であるべきだ』だけではすまされない時もあるという事に、生徒達が混沌とした議論の中で向き合う時間が必要であると感じた。」

以上のような語りは、この実践を通して、実践参加者が異文化理解の授業のあり方や効果、問題点、さらには「異文化理解とは何か」「英語教育との関連」などについて考える機会を得たことを示している。

6.3. 「異文化理解」と「英語学習」の接点

上記の感想にもあるように、今後異文化を理解しようとする心の構えを学んで行くことと、実際に英語でコミュニケーションをする経験をつないでいく必要がある。授業実践上の大きな課題として、英語を使うと議論の内容が希薄になるので、内容を深めようと思うと日本語を使わざるをえない。そうなるとコミュニケーションな英語の授業にはなりにくいという問題がある。本実践は、特別枠の「異文化理解」の授業でありどちらかというと英語にこだわらず、議論を深めることを優先したが、「異文化理解」を主目的とする授業であっても、どこに英語学習との接点をどの程度求められるかを整理しておく必要がある。例えば「ことわざの文化差」や「兄／弟」と”brother”にみられるような「世界の切り取り方の言語による違い」を扱うことは、生徒の英語の概念的理解を助けられると思われる。文化的価値観や行動様式について学習することは、間接性や丁寧さの異なる「依頼」「謝罪」などの言語表現が使われ

る状況とその文化的意味の理解につながる。また、本実践では十分な時間が取られなかったが、環境問題や戦争と平和などグローバルな問題を扱うことは、トピックとして検定教科書の中にも多く取り入れられているように、コンテンツ・ベースやテーマ・ベースの英語教育を模索する方向と重なる。一方、こころのプロセスを問題にするような活動(例えば第4回のBarga、第6回のD.I.E.活動)の場合、表面的な議論では理解が深まらないので、日本語でしっかり議論することが必要である。できれば、1～2時間の時間を取って体験活動を実施することが望ましい。海外研修のオリエンテーション活動として取り入れることも可能であろう。

異文化理解とは、「相手を相手の視点から理解する」ことであり、また「自分の視点を相手理解していることを確認する」ことでもある。そのためにはコミュニケーションを図ることにより「相手の見方」を見つけていく必要がある。その結果自分の見方や自分が英語で言いたいことが明確になる。英語はこういった直接の接触を可能にするのだという意味で、「英語を学習すること」と「異文化を理解すること」の接点を生徒自身が見つけて行ったという手応えは得られた。

Holliday, Hyde, & Hullman (2004)は、他文化の人とのコミュニケーションを成功裏に導く態度として、”While respecting whatever people say about their own culture, take what they say as evidence of what they wish to project rather than as information about where they come from. (人が自分の文化について語ることを尊重すると同時に、その人が語ることを、その出身文化に関する情報としてではなく、彼らがどのように自分を提示しようとしているかを表すものと理解すべきである)” (p.15) と述べている。つまり、いろいろな地域の人々が文化的実践を通して継承してきた文化の特徴や歴史性について学習し、それを尊重することは大事だが、知識だけに頼ることなく、人との直接のコミュニケーションを通して、自分で相手の人となりを理解していくべきということであろう。

7. おわりに

本研究は、教育実践者がもたらそうとする学びの質を、教師集団が議論を通して点検していくことで、自らも学んでいくという学びの二層構造を試み、その中で、「異文化理解と英語教育実践の接点」を模索していくというものであった。同時に語彙の量、発話速度、標準テストの成績などのように、明確な形で教育の成果を測定できない「学びの質」をどのように教師が把握し、それを次の実践に活かすかという意味での模索であった。

最後にこの実践では、教師集団の間の対話、教師集団と生徒の対話、生徒と生徒の対話、そして生徒と異文化教材の対話や生徒の自らへの対話と重層の対話を作り出そうとした。このような対話を積み重ねて異文化理解への道が開いていくのだと考えたい。

謝辞

本実践にあたっては、本授業実践の趣旨をご理解くださり、ご協力いただいた兵庫県立国際高校の関係者並びに生徒の皆様に感謝の意を表します。

註1：本実践には、著者3名の他に、関西大学大学院博士前期課程修了者の名村香織氏、前川卓哉氏も参加した。両者の貢献を記して感謝したい。

註2：「構築主義」には様々な定義があるが、筆者がここで意味するのは、集団のカテゴリや集団間の差異は本質的なものではなく、文化的、言語的、政治的実践の中で、社会的に構築されると考える立場である。

註3：寺は日系社会のある場所など外国の諸都市に存在し、記述は事実と異なる。ここでは、「生徒が外国にないものと認識している」という意味合いで書いている。

教材として使用した文献

Abe, J., Nebashi, R., Sasaki, Y., & Shaules J. (1998). *Culture in action*. Tokyo: Nanundo.

Thaigarajan, S. (1990). *Barnga: A simulation game on cultural clashes*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

磯野昌子・上條直美・横川芳江(編) (2003). 「世界がもし100人の村だったら」東京：開発教育協会

フィッシャー, S.・ヒックス, D. (国際理解教育資料情報センター編訳) (1991). 「ワールド・スタディーズ 学び方教え方ハンドブック」東京：めこん

大橋敏子・秦喜美恵・横田雅弘・近藤祐一 (1992). 『外国人とのコミュニケーションハンドブック—トラブルから学ぶ異文化理解』 東京：アルク

八代京子・町恵理子・小池浩子・磯貝友子 (1998). 『異文化トレーニング：ボーダレス社会を生きる』 東京：三修社

八代京子・樋口 容視子・コミサロフ 喜美・荒木 晶子・山本 志都 (2001). 異文化コミュニケーション・ワークブック 東京：三修社

引用文献

Holliday, A., Hyde, M., & Hullman, J. (2004). *Intercultural communication*. London: Routledge.

川喜多二郎 (1970). 『続・発想法 KJ法の展開と応用』東京：中公新書

馬淵 仁 (2002). 『「異文化理解」のディスコース:文化本質主義の落とし穴』京都：京都大学学術出版会

箕浦康子 (2002). 『日本における文化接触研究の集大成と理論化 課題番号12610118 平成12年度～13年度科学研究費補助金基盤研究(c)2 研究成果報告書』

レイヴ, J・ウェンガー, E (1993). 佐伯 胖訳 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』東京：産業図書

相互関係を表す形容詞から見たシノニム学習の理論と実践教材：
実証的考察とパラレルコーパスを用いたデータ駆動型学習法を中心に

仁科 恭徳
バーミンガム大学大学院

Abstract

This study primarily focuses on an innovative method for teaching English synonyms in the bilingual classroom, using English-Japanese parallel corpora within a data-driven learning framework. Research into English synonyms has greatly improved since the emergence of electronic corpora and concordance software. Vocabularies, in a modernized sense, are formed by text domains, synonyms, phraseology and other linguistic conceptions. However, such concepts from linguistic research still remain at the research level, and are currently inapplicable to the classroom; this is largely because corpora contain many complex and tough vocabularies for Japanese learners of English to understand. This paper will discuss how teachers should approach vocabulary teaching in the bilingual classroom, integrating empirical study and its application to daily teaching materials. The pilot research conducted in this paper provides valuable information for promoting an efficient method for English language teaching in Japan.

1. はじめに

現在、シノニムは、語法研究、辞書学研究そして英語教育研究において重視されている反面、特に非母語話者にとってその壁は大きいことが指摘されている(井上, 2001, p. 37)。しかしながらコンピューターの発展や電子コーパスの出現により、膨大な言語データから瞬時に詳細な計量的データを得ることが可能になった現在では、非母語話者が客観的に言語事実を発見することが一昔に比べて容易になっている。例えば、Tognini Bonelli (2001) では、コーパスから得られたコンコードンスラインを考察することによって、シノニムである *fickle* と *flexible* の違いや、*largely* と *broadly* の違いを明らかにし、Church *et al.* (1991) では、元来辞書の記述においてほぼ同義的扱いをされてきた *strong* と *powerful* の違いがそのコロケーションにあることを示唆している。つまり、ほぼ同義扱いされてきた不可視的なシノニムの違いが、計量分析を行うことにより可視的になったのである。

しかしながら、未だ研究レベルに留まっているこれらシノニムの違いを、二言語環境において学習者が効率的に学習できるような方法論の提案は未だに数が少ない。Danielsson & Mahlberg (2003) ではこの観点に注目し、パラレルコーパスで得られた言語情報を二言語環境の中で効果的に学習者に提示する方法論とその有効性を提案している。そこで、本稿では Danielsson and Mahlberg (2003) と同じ立場に立ち、相互関係を表す *mutual*, *interactive*, *reciprocal* の3種の形容詞シノニムを取り上げ、コーパス言語学、辞書学、そして Johns (1991) が提唱した Data Driven Learning (データ駆動型学習法、以下 DDL) の観点から有効的な英語学習教材作成法を提案したい。

2. Lexical Grammar と Appropriateness

赤野 (2006) では、「語の文法」の重要性を教育的視点から指摘している。語彙力を高めるということとは、語の使用パターンや語のコロケーションを知ることであり、Lewis (2000, p. 6) も “knowing a word” involves knowing its grammar – the patterns in which it is regularly used.” と示唆している。一般的に非母語話者にとって、あるコンテキストや発話の状況から、いくつかあるシノニムの中でどの語彙を使用すれば良いか、もしくはどの語彙と共起しやすいのかといった、語彙的判断力を身につけることは極めて難しい。シノニムの意味の違いを理解し、正確に使わける語彙的判断力を身につけることは、ネイティブの感覚に限りなく近づくことであると言えよう。文法的に適格であるかどうかという *correctness* だけでなく、状況的に適切であるかどうかという *appropriateness* の判断力こそ重要なのである (豊田, 2005)。最近では、ある語が出現すべき状況性が、いわゆるテキストジャンルやドメイン、共起語、語彙のパターンといった観点から分析することが可能となっている (Hunston, 2000, 2002)。そこで、「相互的な」を意味する 3 種のシノニムの違いを具体的に調べることにしたい。

3. 相互関係を表す形容詞シノニム

Collins Thesaurus A-Z revised 2nd edition (2006) は、形容詞 *mutual* の類語として *shared, common, joint, interactive, returned, communal, reciprocal, interchangeable, reciprocated, correlative, required* の 11 種を挙げているが、例文には *mutual* を用いた一例しか紹介されておらず、シノニムの言語的・意味の違いは掲載されていない。類語辞典だけでなく一般学習英和辞典においても、脚光を浴びるシノニムの違いだけが記述されており、*mutual* のようなあまり目を見ないシノニムの意味的・機能的違いは示されない傾向にある。そこで、pilot research として、*mutual, interactive, reciprocal* の 3 種の形容詞のテキストドメイン別の分布状況と共起語の分析を、約 1 億語の現代英語大規模コーパス *British National Corpus*(以下、BNC)を用いて調査する。

3.1. *mutual, interactive, reciprocal* における出現分布状況

検索の結果、これら 3 種の形容詞はどれも 95%以上が書き言葉に出現しているため、表 1 では書き言葉におけるドメイン別分布状況のデータを示すことにした。尚、使用ソフトは BNC 検索システム BNCweb を使用している。また、サブコーパスのサイズが異なるため、各語彙の頻度数ではなく、100 万語あたりの平均出現率を採用している。

表 1. 書き言葉テキストドメイン別分布状況

ドメイン	<i>mutual</i>	<i>reciprocal</i>	<i>interactive</i>
applied science	24.63	5.63	71.92
arts	17.64	5.21	6.13
belief and thought	51.21	6.65	2
commerce and finance	40.1	6.75	9.51
imaginative	14.34	1.34	0.06
leisure	8.86	1.15	1.31
natural and pure science	25.1	22.2	10.04
social science	32.29	11.58	11.22
world affairs	32.05	4.32	0.82
Written Total	24.87	5.71	9.75

mutual の出現率分布状況から示唆できることは、特異に *belief and thought* のテキストドメインで出現しており、他にも書き言葉平均出現率の平均(24.87)を上回ったドメインは、*social science* と *world affairs* であることが分かる。また、*reciprocal* は、*natural and pure science* と *social science* の両ドメインで特異に出現しており、他のドメインで平均(5.71)を超えているのは *belief and thought* と *commerce and finance* である。最後に、*interactive* は圧倒的に *applied science* のドメインで出現しており、他に平均(9.75)を超えているのは *natural and pure science* と *social science* であることが分かる。また、表 1 の分布状況から、*mutual* は平均的に多岐にわたったドメインで出現しているのに対し、*reciprocal* そして特に *interactive* に移るにつれて、特定のドメインで出現する傾向が見られることが示唆される。

3.2. コーパスに見る共起語とその意味的性質

次に、具体的に BNC を用いることにより *mutual*, *reciprocal*, *interactive* の共起語とその意味的性質を見ていきたい。共起語に関して、Stubbs (2001, p. 24) は “a lexical relation between two or more words which have a tendency to co-occur within a few words of each other in running text” と定義しており、テキスト内で慣習的に出現する 2 語以上の語彙の固まりと解釈することができよう。このような collocation を調査する上で、統計的手法を用いることが有益であることは良く知られている。Hunston (2002, p. 75) も “Collocational statistics is useful because collocational software can make calculations using all ... occurrences and so give information that is more reliable than selected concordance lines.” と、統計的手法を用いることで全出現回数・全出現例からデータが得られるので、コンコーダンスラインを指定して考察するよりも、より信頼性が増すことを指摘している。そこで、今回は t-score を中心に共起語を見ていくことにしたい。Biber *et al.* (1998, p. 267) は t-score を “T-score give a statistical measure ... of words that are more likely to appear as collocates of one word rather than of another word.” と説明している。頻度と関連性が高く、機能的な観点から特定の 2 語の結合度を客観的に算出することができ、現在では、辞書の記述改善にも役立っている統計的手法の一種である。尚、本節では、小学館コーパスネットワークが提供する BNC オンライン(小学館が開発したコーパス検索ソフト SAKURA がベース)を使用している。

3.2.1. *mutual* の場合

初めに *mutual* の直後に出現する語彙と、5 語以内出現する語彙の t-score 順共起語リストを、括弧内の局所頻度と共に参照されたい。

表 2. *mutual* の直後 1 語と 5 語以内に関する t-score 順リスト

	word (R1)	t score	word (R1-5)	t score
1.	support	9.63(94)	and	16.94(397)
2.	recognition	8.70(76)	of	13.25(292)
3.	respect	8.65(75)	between	10.95(124)
4.	aid	8.28(69)	support	10.08(103)
5.	understanding	7.85(62)	respect	9.47(90)
6.	trust	7.45(56)	understanding	8.86(79)
7.	benefit	7.32(54)	aid	8.81(78)
8.	agreement	7.17(52)	recognition	8.70(76)
9.	friend	6.80(47)	assistance	8.23(68)
10.	interest	6.77(47)	trust	8.22(68)
11.	consent	6.39(41)	the	7.97(268)
12.	assistance	5.98(36)	agreement	7.77(61)
13.	advantage	5.16(27)	benefit	7.32(54)
14.	inductance	5.00(25)	interest	7.05(51)
15.	economic	4.99(26)	friend	6.95(49)

表 2 のリストでまず気づくのは、形容詞 *mutual* の共起語が圧倒的に positive な名詞が多いことである。*mutual* をキーワードとし右側第 1 位に出現する語彙を調べてみると *support* や *respect*, *aid*, *assistance*, *advantage* など高順位の共起語のほぼ全てが positive な意味を示しており、「援助」というキーワードが見えてくる。また、*recognition* や *understanding*, *agreement*, *consent* など「お互いの思想や考えを理解する(つまり同意する)」といった意味で使われることが多いことも分かる。よって、表 1 で示したように、*mutual* が *belief and thought* のテキストドメインで顕著に出現する理由にも納得がいく。更に、*mutual* の直後 5 語以内の語彙の t-score 高順位に現れている名詞からも、「お互いの考えを理解し、助け合っていくことで利益を共有する」という意味も含意されていることが分かる。

しかしながら、共起頻度が低くなるにつれ、negative な語彙も少なからず共起している。例えば、*recrimination*(11), *suspicion*(10), *defection*(9), *hostility*(9), *destruction*(8), *distrust*(8)などがそれに該当する(括弧内は頻度を表す)。以下は BNC から得られた *mutual hostility* 全 9 例である。

l strategic basis of the friendship , mutual hostility to the Soviet Union , seems more reminding Moscow and Kiev that their mutual hostility hardly creates a climate attractiv
 ismised because it assumes an innate mutual hostility among people . "There are a number
 at there is a basic element of latent mutual hostility existing between people . "However
 of peaceable peoples who rarely feel mutual hostility , they are not easy to find . " "A
 with the idea of there being a basic mutual hostility between human beings . Given this
 ven this view of there being a primary mutual hostility among human beings , Freud is abl
 icance of the nuclear arms race , the mutual hostility and rivalry that developed betwee
 e fourteenth century had spoken of the mutual hostility of northerners and southerners (

よって、明らかに *negative* な語彙とも共起することから、*mutual* はある程度選択制限(もしくは共起制限)が緩い形容詞であり、柔軟に多種多様な語彙と結合することが示唆できる。特に英語教育現場で *mutual* の使用例を提示する場合は、初めに *positive* な語彙と共起しやすいことを提示した上で、このような言語実態を踏まえた例文を使用することが望まれる。

3.2.2. *reciprocal* の場合

次に、*reciprocal* の直後の 1 語と 5 語以内に出現する語彙の t-score リストを参照されたい。

表 3. *reciprocal* の直後 1 語と 5 語以内に関する t score 順リスト

	word (R1)	t score	word (R1-5)	t score
1	of	4.91(50)	of	8.86(107)
2	relationship	4.34(19)	the	6.32(93)
3	altruism	4.12(17)	between	5.57(32)
4	arrangement	3.31(11)	and	5.46(54)
5	basis	3.14(10)	is	5.13(36)
6	dumping	3.00(9)	relationship	4.34(19)
7	exchange	2.98(9)	altruism	4.12(17)
8	enforcement	2.83(8)	with	4.09(23)
9	motion	2.64(7)	to	3.79(36)
10	obligations	2.64(7)	arrangement	3.60(13)
11	arrangements	2.63(7)	arrangements	3.46(12)
12	rights	2.62(7)	in	3.18(26)
13	interaction	2.44(6)	basis	3.14(10)
14	support	2.39(6)	agreements	3.00(9)
15	mailings	2.24(5)	dumping	3.00(9)

表 3 のリストから気づくことは、*reciprocal* の右側に出現する名詞が、*altruism* や *arrangement*, *dumping*, *enforcement*, *right*, *interaction*, など、*mutual* の共起語よりも難解で堅い語彙が上位に出現する傾向にある。また、その内容から *positive*, *negative* という極性は見られず、*positive*, *negative*, *neutral* の 3 種の素性を持った共起語が混在していることも分かる。また、16 位以下の共起語を個々にみていくと、*matrix*, *ratio*, *triangular*, *formula* といった数学や統計で使用される語彙も目立つ。以上の観点から、*reciprocal* の共起語は堅くて難解なものが多く、また意味的には中立であること、そして、特に数学や統計などの分野で使用される傾向もあることが分かる。よって、表 1 の *natural and pure science* や *social science* のテキストドメインで特異に出現している結果にも納得がいく。しかし実際には、共起頻度が低くなるにつれて、*support* や *interest*, *concern*, *visit*, *relation* といった共起語も見られ、難解語のみが共起するというわけではない言語事実もある。

また、*reciprocal* の直後に出現する語彙の第一位 *of* は、50 例とも *the reciprocal of*+名詞句の語彙パターンで使用されており、この用法では *reciprocal* が名詞として機能しているものがほとんどである。1999 年刊行の『リーダーズ英和辞典第 2 版』や 2001 年刊行の『ジーニアス英和辞典第 3 版』には *reciprocal* の名詞用法が記載されているが、2007 年刊行の『ウィズダム英和辞典』には記載されていない。以下

は、顕著なパターンで見られた *reciprocal* の名詞用法のコンコーダンスラインである。

H is the logarithmic expression of the reciprocal of the hydrogen-ion concentration. Remember that these QDMS are the reciprocal of your Track. "Dry deposition velocity of deposition, which is the reciprocal of the resistance of the atmosphere changes is: & formula; which is the reciprocal of the instantaneous stepping. Hence, by defining N (d l) as the reciprocal of the hedge ratio we can ensure the next time period. (8.9) is the reciprocal of the P/E ratio. The dimensionless & egr; & rsqb; are the same as the reciprocal of the concentration. "Evaluation probability, , which is simply the reciprocal of the relaxation time. The qms of the compressibility which is the reciprocal of the bulk modulus. The clearance rate can be calculated by the reciprocal of the slope of the regression line, the rate of ash fall-out being the reciprocal of the distance from the vent is convenient to work in terms of the reciprocal of the square of this Froude number.plier (or years' purchase) is the reciprocal of the yield, the lower the . e. "From equations (10.6), is the reciprocal of the slope of the input characteristic or constant output current and is the reciprocal of the slope of the output characteristic. "On the other hand, is the reciprocal of the small-signal voltage gain magnitude of G (& ogra;) is just the reciprocal of the magnitude of () and the opposite sign. Notice that k is the reciprocal of the income velocity of circulation) . and a half, one over two the reciprocal of a half if you turn it the o

明らかに、ほとんどの例文が (v-link) + the reciprocal of + noun phrase のパターンで使用されており、reciprocal が文法上名詞としての役割を果たしていることがお分かりになるう。

3.2.3. *interactive* の場合

次に *interactive* の直後の 1 語と 5 語以内の t-score 順共起語リストを参照されたい。

表 4. *interactive* の直後 1 語と 5 語以内の t score 順リスト

	word (R1)	t score	word (R1-5)	t score
1	video	8.54(73)	video	8.65(75)
2	systems	6.46(42)	systems	7.92(63)
3	unix	5.38(29)	and	7.06(90)
4	multimedia	5.00(25)	unix	5.91(35)
5	media	4.78(23)	system	5.76(34)
6	use	3.86(16)	of	5.49(72)
7	system	3.77(15)	multimedia	5.00(25)
8	television	3.72(14)	corp	4.89(24)
9	process	3.41(12)	media	4.78(23)
10	information	3.37(12)	in	4.68(49)
11	nature	3.27(11)	to	4.55(56)
12	computer	3.12(10)	inc	4.35(19)
13	development	3.07(10)	is	4.23(33)
14	ozone	3.00(9)	use	4.11(18)
15	learning	2.62(7)	software	4.10(17)

表 4 から気づくことは、コンピューター・電子関係・機械関係の語彙が多々共起していることである。*interactive* の直後に出現している語彙は、*video* や *system*, *UNIX*, *multimedia*, *media*, *television*, *computer*, *software*, *process* などであり、右側 5 語以内の局所頻度や t-score にもそれが反映している。よって、コンピューター関係や理化学関係のテキストにおいて *interactive* が出現しやすく、表 1 のドメイン別調査

の結果から applied science の分野で特異に出現している結果にも納得がいく。また、例えば、仁科 (2006) で行った Web コーパスにおける *videoconferencing* を含む n-gram (2~4 連語) の第 15 位が *interactive videoconferencing* であったことから、*interactive* の意味が「(電子機器)を通して使用者同士が互いの情報を交換する、共有する」であることが推測できよう。ちなみに 16 位以下の共起語には、*digital, sunsoft, disc, Kodak, animation, program, video, online, computer, mainframe, operating, retrieval* といった電子機器関係の語彙が出現しており、*interactive* はコンピューター関係の語彙であるとほぼ断定することができる。例えば、*interactive* の直後に出現していた、一見コンピューター関係語彙とは思われない *use* と *nature* の無作為に抽出したコンコーダンスラインを各 5 例ずつ参照されたい。

s ; data analysis models ; display and interactive use technology . Berke and Stubbs indicate there are three possible levels of interactive" use , determined by the properties of dialogue subsystem and the display and interactive use component are particularly critical and the machine . This involved the interactive use of seismic and log data with palynology . " Such a system would demand a truly interactive use of computers in a way that allows t

processed in MT or IR systems , and the" interactive nature of the application allows the system . i.e. , titles of books ; but also the" interactive nature of the search process whereby they be a better way of accommodating the interactive nature of the information-seeking process . "Also , the" interactive nature of such systems permits uncertain phrase the question . Here the complex interactive nature of real design is modelled . "No

interactive use と *interactive nature* のコンコーダンスラインには、両者ともコンピューター関係の語彙、例えば *data, technology, display, system, process* などが出現していることが分かる。一見、表 4 における t-score からは、コンピューターの語彙と無関係であると思われたこれらの語彙も、実は *interactive* と共起することによって、コンピューター関係の文脈で使用されているのである。

3.3. 辞書の記述 - *mutual* を例に -

次に、*mutual* を例に取り辞書の記述を見ていくことにしたい。今回調査した辞書は、2005 年に改訂された *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English(OALD)* の第 7 版、2003 年に改訂された *Longman Dictionary of Contemporary English(LDOCE)* の第 4 版、2006 年に改訂された *Collins COBUILD Advanced Learner's English Dictionary(COBUILD)* の第 5 版、*Cambridge International Dictionary of English(CIDE, 1995)* の新版にあたる *Cambridge Advanced Learner's Dictionary(CALD)* の第 2 版(2005 年刊行)、そして 2002 年に刊行された *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners of American English(MED)* の 5 種の英英辞書である。

5 種の英英辞書の中で *LDOCE4* を除いた 4 種には、第 1 語義として *COBUILD5* が提示した語義、“You use mutual to describe a situation, feeling, or action that is experienced, felt, or done by both of two people mentioned.” と類似した内容を掲載している。つまり、*mutual* とは「感情や行いを 2 人の人間によってお互いに共有する」という意味合いが込められていることが分かる (*LDOCE4* では、「感情のみを共有する」という語義であり、*COBUILD5* や他の辞書のような「行い」という記述は見当たらなかった)。意味の記述自体はどの辞書も類似しており、目立った食い違いは見られない。ただ、*COBUILD5* 以外

の辞書では、共有関係が2人以上(two or more people)と記述しており、2人だけと限定している COBUILD5 の第1語義の記述は疑問である。なぜなら、第2語義では、“You use mutual to describe something such as an interest which two or more people share.” と記述しており、(興味を)を2人以上で共有することが明確化しているからである。

また、本稿で最も重要な点はその共起関係である。意味が類似したシノニムにおける違いは、その共起関係の違いから浮き彫りになる傾向がある。そこで、各辞書が取り上げているこれら *mutual*, *interactive*, *reciprocal* の共起語(例文中も含める)を以下に提示する。

表 5. *mutual*, *interactive*, *reciprocal* における各辞書の掲載共起語

	<i>mutual</i>	<i>reciprocal</i>	<i>interactive</i>
LDOCE4	feeling, respect, trust, hatred, understanding, admiration society, support, help, friendship, agreement, consent, friend, interest, fund(別見出し語)、計 15 種	arrangement, relationship, right, obligation 計 4 種	computer program, television system, computer system, exhibit, teaching method 計 5 種
CALD2	respect, trust, understanding, advantage, consent, friend(別見出し語), fund(別見出し語)、計 6 種	action, arrangement 計 2 種	game, video, museum, teaching method 計 4 種
OALD7	respect, understanding, support, aid, feeling, friend, interest, fund(別見出し語)、計 8 種	arrangement、計 1 種	teaching method, system, video 計 3 種
MED	respect, support, understanding, distrust, recognition, agreement, friend, interest, benefit, feeling, insurance company, savings bank, company, fund (別見出し語)、計 16 種	agreement, exchange, arrangement, relationship, visit、計 5 種	computer program, video, process 計 3 種
COBUILD5	benefit, progress, feeling, interest, friend, status, fund(別見出し語) 計 7 種	action, agreement, gesture、計 3 種	computer program, television system, videogames, teaching、計 4 種

この3種の語彙における各辞書の共起語から推測できることは、*mutual* は「感情・同意・理解・支持・尊敬」といった概念的・思想的な幅広い語彙と共起しやすいこと、*reciprocal* は「同意・取り決め」といった語彙と共起しやすいこと、そして *interactive* はいわゆる「電子」関係の名詞と共起しやすいことが分かる。また、共起語の種類の数からも *mutual* の選択制限が他の2種の形容詞と比較して圧倒的に多いことが分かる。

しかしながら、*mutual* は辞書の共起語の掲載にばらつきが見られ、MED が 16 種掲載されているのに対して、CALD2 ではわずか 6 種しか掲載されていない。実際に 5 種の辞書間における共通掲載共起語は以下のとおりである。

表 6. 各辞書における *mutual* の掲載共起語の共通性

辞書数	<i>mutual</i> の共起語
5	friend, fund
4	feeling, interest, respect, understanding
3	support
2	agreement, benefit, company, consent, trust
1	(LDOCE4) admiration, friendship, hatred, help, society, (CALD2) advantage, (OALD7) aid, (MED) distrust, insurance, recognition, saving bank, (COBUILD) progress, status

表 6 における辞書数 1 の欄を参照すると、*LDOCE4* や *MED* では共起語の掲載に積極的であることが分かる。*MED* に特化して言えば、仁科 (2006) でも示したように、最近の新語である *videoconferencing* のような語彙であっても他の辞書では掲載していない共起関係を示しており、他の一般学習辞典と比較して一歩リードしていると言えよう。

4. 経年的変化

更に、語彙の重要な情報として、経年的かつ地域的な語彙の使用実態が挙げられる。実際にこれら 3 つの形容詞において英米の差や経年的な変化が見られるのか調べるために、英米語をそれぞれ代表する各 100 万語のコーパス、Brown, Frown, LOB, FLOB の 4 種のコーパスを用いて調査したい。Brown コーパスは 1960 年代のテキストを中心に構成された米語コーパスであり、LOB はその英語版である。また、Frown コーパスはほぼ同一の基準に従い、1990 年代の米語テキストで構築されたコーパスで、FLOB はその英語版にあたる。以下、表 7 は調査結果である。

表 7. *mutual, reciprocal, interactive* の経年的変化

	Brown	Frown	LOB	FLOB
<i>mutual</i>	27	27	27	22
<i>reciprocal</i>	8	2	17	2
<i>interactive</i>	0	8	0	0

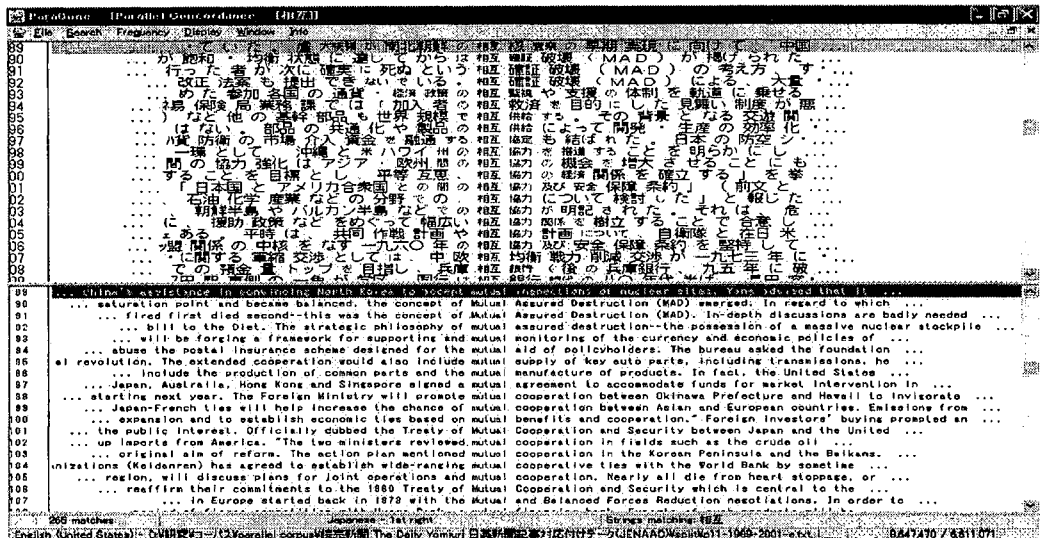
表 7 から分かるように *mutual* は基本的に英米差が無く目立った経年的変化も見られない。しかしながら、*reciprocal* に関しては、英米両方とも経年的変化が認められる。Brown・LOB コーパスが 1961 年代のテキスト中心で構成されているのに対して、Frown, FLOB が 1991 年代のテキスト中心で構成されていることから、わずか 30 年足らずの間に急激にその使用が減少していることが指摘できる。アメリカ英語においては 8 例から 2 例へと 75% 減っており、イギリス英語に関しては 17 例から 2 例へと 90% 近く減っている。また、*interactive* に関しては、表 7 ではイギリス英語(LOB・FLOB)には 1 例も見られなかったが、表 1 の BNC のデータから 820 例見られているので、現在ではイギリス英語で使用されているのは確かである。それよりも、アメリカ英語において 1 例も見られなかった 1961 年代とは対照的

に1990年には8例見られたことである。これには理由があり、前節でも指摘したように *interactive* はコンピューター機器関係の語彙と特異に共起すること、また、特に「双方向における電子レベルでのやりとり」という意味が含意されている。つまり、PCが一般的に普及し、インターネットが利用できる状況下にあつて初めて *interactive* という語彙が生きてくるのである。よつて、1961年の時点では使われていなかったのにも納得がいく。実際に *Oxford English Dictionary(OED)*でも、現在主流となっているコンピューター関係で用いられる *interactive* の例の初出は1967年で、“Multiple-access, on-line interactive man-computer systems.” という例文で使用されていた。*OED(ver.2.0)*の語義では、“Pertaining to or being a computer or other electronic device that allows a two-way flow of information between it and a user, responding immediately to the latter’s input.” と記述されており、下線部からも指摘できるように、「双方向における情報のやりとり」が *interactive* の意味として最も重要であることが分かる。上級レベルの学習者には、こういった語彙の歴史的・地域的情報も提示することで、語彙に関する理解が一層深まるものと思われる。

5. Data Driven Learning への応用

次に、4章までに見たコーパス言語学と辞書学の経験主義的考察を背景に、どのように教育に転用することが可能であるのか、Johns (1991) が提唱したDDL、そしてDanielsson and Mahlberg (2003)におけるパラレルコーパスの英語教育への転用例を参考にした上で、新たな語彙指導の教育的手法を提案したい。DDLの重要性は学習者に対する動機付け、言語に対する捉え方を根本的に変えるという点で、現在最も画期的な手法であると言える。しかしながら、それを教育に転用しているケースは、根本的な理由からほぼ皆無に等しい。その理由とは、自然言語で構成されるコーパスのデータが、学習者には難解な語彙が多数含まれていることである。しかしながら、そのような負担を軽減するために日本語の翻訳補助があれば、教育への転用が容易になる。そこで、パラレルコーパスを用いたDDLへの転用例を示唆することにしたい。

今回用いたソフトはMichael Barlow氏が開発した多言語コンコーダンサーのParaConcで、コーパスはUtiyama and Isahara (2003) が構築した日英新聞コーパス(JENAAD)である。ParaConcは現在開発されている多言語コンコーダンサーの中で最も多機能かつ優秀なソフトである。以下はParaConcの画面例である。

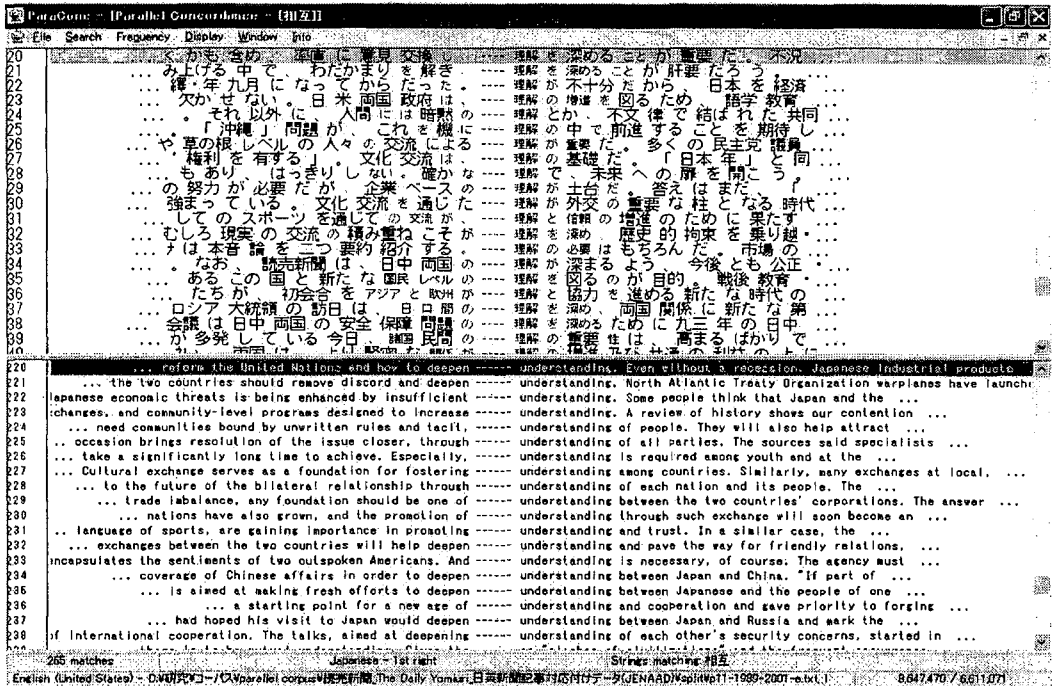


それでは、具体的にどのように学習者にコンコーダンスラインを提示すれば良いか示していくことにしたい。4章までに調べた実証的データを参考にすると、テキストドメイン、共起語、フレーズ、経年的変化などの情報が現在の語彙を形成していることが分かる。しかしながら、この中で最も重要かつ柔軟な教育教材はやはり共起語であろう。

例えば、*mutual* においては、BNCの共起語の t-score の上位語、そして5つのEFL辞書における共通共起語(最低3種以上の辞書に共通に掲載されている共起語)から、共起語として適しているのは *understanding* か *support* の2つである。以下は *mutual understanding* のパラレルコンコーダンスラインである。

.. reform the United Nations and how to deepen [[mutual]] understanding. Even without a recession, Japanese industrial products ...
 countries should remove discord and deepen [[mutual]] understanding. North Atlantic Treaty Organization warplanes have
 threats is being enhanced by insufficient [[mutual]] understanding. Some people think that Japan and the ...
 , and community-level programs designed to increase [[mutual]] understanding. A review of history shows our
 need communities bound by unwritten rules and tacit, [[mutual]] understanding of people. They will also help attract ...
 .. くかも含め、率直に意見交換し、[[相互]]理解を深めることが重要だ。不況 ...
 .. み上げる中で、わだかまりを解き、[[相互]]理解を深めることが肝要だろう。 ...
 .. 繹・年九月になってからだった。[[相互]]理解が不十分だから、日本を経済 ...
 .. 欠かせない。日米両国政府は、[[相互]]理解の増進を図るため、語学教育 ...
 .. それ以外に、人間には暗黙の[[相互]]理解とか、不文律で結ばれた共同 ...

見てお分かりのように、英文と日本語文が対応していることが分かる。また、ParaConc はノード語や共起語を表示させない機能も備わっており、発見学習に応用がきく。以下は「相互」と *mutual* の両検索語を隠した場合の表示例である。



日本人英語学習者は、第一言語である画面上上側の日本語のブランクにどのような語彙を挿入すればよいか容易に想像できる。これは新聞やニュースといったテキストジャンルにおける談話情報だけでなく、「理解」と共起する語彙の中では「相互」がもっとも適しているという「意味制限」が自然と働くためである。つまり、第2言語として学ぶ英語においても、この意味制限の理解力を深めることによって、効果的な英語学習効果が期待できると思われる。CALL環境が整っていればスクリーン上にキーワードを隠したものを表示させたり、いくつかの用例をプリントアウトすることによって、簡単な教材作りが可能となる。

また、ParaConcの使い方さえマスターしていれば、即座に教材を作成できることも魅力の一つである。例えば、上級者には、*mutual*の共起語が *understanding* や *support* が一般的であることを学習させた後に、共起語を隠して答えを推測させることもできる。以下は、*understanding*を隠した例である。

.. reform the United Nations and how to deepen [mutual] ----- Even without a recession, Japanese industrial products ...
 countries should remove discord and deepen [mutual] -----, North Atlantic Treaty Organization warplanes have
 threats is being enhanced by insufficient [mutual] ----- Some people think that Japan and the ...
 , and community-level programs designed to increase [mutual] ----- A review of history shows our
 need communities bound by unwritten rules and tacit, [mutual] ----- of people. They will also help attract ...
 くかも含め、率直に意見交換し、[[相互]]理解を深めることが重要だ。不況 ...
 み上げる中で、わかまかりを解き、[[相互]]理解を深めることが肝要だろう。 ...
 繹・年九月になってからだった。[[相互]]理解が不十分だから、日本を経済 ...
 欠かせない。日米両国政府は、[[相互]]理解の増進を図るため、語学教育 ...
 。それ以外に、人間には暗黙の[[相互]]理解とか、不文律で結ばれた共同 ...

reciprocal のコンコーダンスラインの提示法に関しては、*mutual*とは違って多種多様な難解な名詞と

共起することから、これらの実態を加味したコンコーダンスラインの見せ方が望ましいと思われる。

Some companies managed to continue operations through [[reciprocal]] backup systems in Tokyo and Osaka. Prompt measures ...
 .. Council and Pacific Basin Economic Committee on a [[reciprocal]] basis. All possible policy measures should be taken ...
 ... promote investment in each other's countries as the [[reciprocal]] establishment of investment advisory offices and the promotion ...
 .. peace treaty with Moscow by 2000, by backing [[reciprocal]] exchanges prior to Russian President Boris Yeltsin visit, ...
 ... to launch a pilot project aimed at implementing [[reciprocal]] inspection systems to facilitate the import and export ...
 Abandoning the emphasis on unilateral efforts, it stresses [[reciprocal]] obligations and cooperative action. The government will submit ...
 ... の二点を挙げる。東京と大阪を [[相互]] バックアップ拠点にしている企業の ...
 ... 会) などという既成のフォーラムと [[相互]] に補完しあうことはもちろんであ ...
 ... 促進協議会でも、投資相談窓口の [[相互]] 開設、両国企業の技術交流・提携 ...
 ... 来年のエリツイン大統領来日に向け [[相互]] 交流を活発化させる方針を示すこ ...
 ... 結果をそのまま受け入れる「多国間 [[相互]] 承認」制度を促進させるため、食 ...
 ... 的努力に力点を置くことをやめ、 [[相互]] 的義務や協調的行動を強調して ...

このように、*backup system, basis, establishment, exchange, inspection, obligation* など、*mutual* の共起語とは異なり、難解な語が共起することを日英共に提示することで、学習者に言語実態を発見させることが可能となる。特に、日本語のコンコーダンスラインが助けとなるので、学習者の英語レベルに左右されることが極端に軽減されるであろう。また、違った方法としては、初めに教師が *mutual, reciprocal, interactive* の共起語がどのようなものかを提示した後、日英双方のキーワードを隠し、3種の形容詞の例を混在させた上で学習者に答えを推測させることも一つの方法である。

それぞれの共起語に注意し、文脈に合うように英文の空白には *mutual, reciprocal, interactive* を、日本語の空白には「相互」又は「双方向」を埋めよ。

- | | |
|---|--|
| 01... in this connection is a strong sense of (|) trust between the companies and police. ... |
| 02... Friendly Japan-China relations based on (|) understanding and trust are indispensab ... |
| 03... he rest. This was a clear rebuff. But (|) recognition of and respect for each oth ... |
| 04... of both sexes and be maintained through (|) cooperation with the equal rights of hu ... |
| 05 managed to continue operations through (|) backup systems in Tokyo and Osaka. Prompt |
| 06 stment in each other's countries as the (|) establishment of investment advisory |
| 07 treaty with Moscow by 2000, by backing (|) exchanges prior to Russian President Boris Yeltsin |
| 08 h a pilot project aimed at implementing (|) inspection systems to facilitate the import |
| 09 tions and corporations to tie up for an (|) program, the sources said. A majority ... |
| 10 age that is said to be indispensable to (|) television systems. Tanaka has appoint ... |
| 11 e president Pete Higgins will head the (|) media area while group vice president P ... |
| 12 ware and hardware developers to create (|) learning, information publishing and vi ... |
| 01... 警察がその会社を守り抜くという、(|)の信頼関係が不可欠だ。「... |
| 02... 容認する決議を採択した。(|)の理解と信頼に基づく良好な... |
| 03... 明らかに門前払いだった。だが、(|)の体制認定・尊重、不可侵境界... |
| 04... 権利を有することを基本として、(|)の協力により、維持され... |
| 05. の二点を挙げる。東京と大阪を(|)バックアップ拠点にしている企業の... |
| 06. 促進協議会でも、投資相談窓口の(|)開設、両国企業の技術交流・提携... |
| 07. 来年のエリツイン大統領来日に向け(|)交流を活発化させる方針を示すこ... |
| 08. 結果をそのまま受け入れる「多国間(|)承認」制度を促進させるため、食... |
| 09... 企業が提携し、統一規格で(|)接続するのは初めて。だが政府... |
| 10... 日本電信電話 (NTT) は二十五日、(|)テレビシステムに不可欠なソフトを開発... |
| 11... 。ビート・ヒギンズ副社長が、(|)メディア部門の責任者を務め、... |
| 12. ア及びハードウェアの業者にとって、(|)教育、情報発信、テレビ会議の... |

このような語彙指導を行うことにより、英語学習のみならず国語学習も同時に行うことが可能になり、

教師が提供する情報を受動的に臨んでいた学習者の授業姿勢が、自ら答えを探すようにと能動的な姿勢に変化する可能性を秘めている。

無論、パラレルコーパスのみならず、状況に合わせて Monolingual コーパスのコンコーダンスラインを混ぜることにより、より効果的な教材作りが可能となる。特に留意したい点は、コンコーダンスライン全体を読ませるように工夫することであり、3節で示した *interactive nature* のような、直後に出現する共起語だけでは解答できない題材を選ぶのも効果的な方法の一つであろう。

ocessed in MT or IR systems , and the" ----- nature of the application allows the sy
i.e. , titles of books ; but also the" ----- nature of the search process whereby th
y be a better way of accommodating the ----- nature of the information-seeking proce
rmation-seeking process . "Also , the" ----- nature of such systems permits uncertain
phrase the question . Here the complex ----- nature of real design is modelled . "No

学習者のレベルに合わせて、言語実態を把握しやすいうように共起語に初めからアンダーラインを引いておくことも、学習者の発見を促す助けとなる。しかしながら、中級者以上の学習者にはそのような助けは必要ではないだろう。また、上級者には共起語も隠すことにより、より洗練された語彙センスを磨くための教材作成が可能となる。

6. 結語

本稿では、一般学習辞典や類語辞典においてほとんどその違いが示されてこなかった「相互的な」を意味する形容詞 3 種を取り上げ、その違いをコーパス言語学と辞書学の見地から実態調査し、パラレルコーパスを用いたデータ駆動型学習への転用方法を示唆した。コーパスの出現により、辞書の編纂技術のレベルは一昔と比較して飛躍的に発展し、その記述内容の正確さ、精密さにも高い要求が求められるようになってきている。しかしながら、統計的手法のみに留まることなく、あくまで辞書編纂者がその情報を読み取り、記述していく作業が最も重要であることも確かである。また、教師側が、普段の授業準備のための教材作成において、パラレルコーパスを題材にし、ParaConc などの高機能多言語コンコーダンスを使用することが可能になれば、学習者の英語学習に対する根本的な動機改善に貢献し、言語を学習する側から発見する側へと転化させる可能も秘めている。本稿でも示したように、パラレルコーパスを教材で使用するためには、初めに BNC などの大規模電子コーパスで英語の実態調査を行い(つまり、Monolingual Corpus で調査し)、どの語彙にはどの共起語、フレーズ、どの文脈のものを使用すれば、その語彙に備わっているコアの実態を教授することができるかを事前調査する必要がある。無論、Monolingual コーパスにおける実態調査には、必然的に教師側の英語力も要求されることは言うまでもない。英語のみの実態調査後に、パラレルコーパスを使って教材作成に取りかかることで、初めてパラレルコーパスを授業で使用する意義が生まれてくるわけである。1) 大規模コーパスでジャンル・共起語・フレーズの実態調査をする、2) 5 種程度の EFL 辞書で共通性を調べる、3) パラレルコーパスで 1)、2) で得られたコアな共起例、表現を検索し、発見学習を促すような教材作成を目指す。1)~3) の工程は、最近の検索ソフトの性能向上や辞書の電子化などにより、短時間でこなすことが可能である。今後、DDL が授業現場で多々利用されることを期待したい。

参考文献：

- 赤野一郎 (2006) 「コーパス言語学から見た語彙指導のあり方 — Every Word Has Its Own Grammar —」
『立命館言語文化研究』第 17 卷 4 号, 101-118.
- Biber, D., Conrad, S. & Reppen, R. (1998). *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Church, K. W., Gale, W., Hanks, P., & Hindle, D. (1991). Using Statistics in Lexical Analysis, In U. Zernik (Ed.),
Lexical Acquisition: Exploiting On-Line Resources to Build a Lexicon (pp. 115-64). Hillsdale, NJ:
Lawrence Erlbaum.
- Danielsson, P. & Mahlberg, M. (2003). There is more to knowing a language than knowing its
words: Using parallel corpora in the bilingual classroom. *English for Specific Purposes World
Issue 3(6), Volume 2, 2003 Corpus linguistics*.
(http://www.esp-world.info/articles_6/DanielssonMahlberg2003.htm).
- Hunston, S. (2000). *Pattern Grammar: A Corpus-driven Approach to the Lexical Grammar of English*.
Amsterdam: John Benjamins.
- Hunston, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 井上永幸 (2001) 「コーパスに基づく英語シノニム研究 - happen と take place の場合-」『英語語法文
法研究』第 8 号, 37-53. 英語語法文法学会.
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded - two samples of data-driven learning materials, *Classroom
Concordancing* In T. Johns & P. King (Eds.), *English Language Research Journal 4*, 1-13.
- Lewis, M. ed. (2000) *Teaching collocation: Further development in the lexical approach*. Hove: Language
Teaching Publication.
- Utiyama, M. & Isahara, H. (2003) Reliable Measures for Aligning Japanese-English News Articles and
Sentences. *ACL-2003*, 72-79.
- 仁科恭徳 (2006) 「近刊 EFL 辞書に見る新語の取り扱いと改善点」『六甲英語学研究』8&9 合併号, 73-91.
- Stubbs, M. (2001). *Words and Phrases: Corpus Studies of Lexical Semantics*. Oxford: Blackwell.
- Tognini-Bonelli, E. (2001) *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins.
- 豊田昌倫 (2005) 「「場違いな」英語は避けよう」『英語教育』6 月号. 大修館.

編集後記

この度、関係者の皆様のご協力により「LET 関西支部研究集録第 11 号」を発行することができました。発行にあたりましては、論文査読委員の先生方、編集委員の先生方を始め多くの方々に大変お世話になりましたことを、この場を借りまして御礼申し上げます。近年の「LET 関西支部研究集録」では、論文のテーマを特定せず様々なテーマの論文投稿を受け付ける形になっておりますが、今回も、リーディング、異文化理解、コーパス言語学といった多岐に渡るテーマでの投稿があり、多くの会員の皆様の関心を集める内容となっております。また、本号には 2006 年度の LET 全国大会で基調講演を行われた Ken Beatty 先生からも論文のご寄稿を頂きました。この論文は、好評であった Beatty 先生の基調講演の内容をふまえたものになっており、このような論文を頂けたことは LET 関西支部にとって非常に有難いことであると思えます。論文をご寄稿頂きました Beatty 先生に御礼申し上げますと共に、Beatty 先生との折衝でお世話になりました LET 関西支部運営委員の Thomas Robb 先生にも御礼申し上げます。なお、Beatty 先生の論文につきましては、依頼論文であることを考慮し、頂いた原稿をほぼそのままの書式で印刷いたしました。

本研究集録が会員の皆様の外国語教育研究及びその実践に役立てば幸いです。

編集委員長 杉森 直樹

LET 関西支部研究集録第 11 号

編集委員会 (Editorial Board)

委員長

杉森 直樹 (立命館大学)

論文査読委員 (ABC 順)

古田 八恵 (四国大学)

野澤 和典 (立命館大学)

杉森 直樹 (立命館大学)

若本 夏美 (同志社女子大学)

横川 博一 (神戸大学)

吉田 信介 (関西大学)

編集委員 (ABC 順)

小山 敏子 (大阪大谷大学短期大学部)

中西 正樹 (摂南大学)

西本 有逸 (京都教育大学)

若本 夏美 (同志社女子大学)

White Jim (帝塚山学院大学名誉教授)

ISSN 0915-9428

LET 関西支部研究集録 第 11 号

LET Kansai Chapter Collected Papers

発 行 2007 年 3 月 31 日
編集・発行 外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部
代 表 者 野村和宏
印 刷 所 サンキ印刷 (株)
発 行 所 外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部事務局
Kansai Chapter,
Japan Association for Language Education and Technology
〒584-8540 大阪府富田林市錦織北 3-11-1
大阪大谷大学短期大学部 小山敏子研究室内
Tel: (0721) 24-4796 Fax: (0721) 24-1515
